



Formação de professores indígenas: repensando trajetórias

Organização
Luís Donisete Benzi Grupioni

Brasília, fevereiro de 2006.

Edições MEC/UNESCO

Presidente da República

Luiz Inácio Lula da Silva

Ministro da Educação

Fernando Haddad

Secretário-Executivo

Jairo Jorge da Silva

Secretário de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

Ricardo Henriques

SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

Coordenação – Geral de Educação Escolar Indígena (CGEEI)

Edifício CNE – SGAS – Quadra 607, Lote 50, Sala 208

70.068-900 – Brasília - DF

Tel: (61) 2104-6156

Fax: (61) 2104-6245



Organizações das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

Representação no Brasil – SAS, Quadra 5, Bloco H, Lote 6, Ed. CNPq/IBICT/

UNESCO, 9º andar, CEP: 70070-914 - Brasília-DF - Brasil

Tel.: (55 61) 2106-3500

Fax: (55 61) 3322-4261

Site: www.unesco.org.br

E-mail: grupoeditorial@unesco.org.br



Formação de professores indígenas: repensando trajetórias

Organização
Luís Donisete Benzi Grupioni



Ministério
da Educação



© 2006. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC) e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

Conselho Editorial da Coleção Educação para Todos

Adama Ouane
Alberto Melo
Célio da Cunha
Dalila Shepard
Osmar Fávero
Ricardo Henriques

Equipe Técnica:

Eduardo Vieira Barnes
Geraldo Coelho de Oliveira Júnior
Kleber Gesteira Matos
Márcia Maria Spyer Resende
Marcia Moraes Blanck
Mônica Theresa Soares Pechincha
Susana Martelleti Grillo Guimarães
Thiago Almeida Garcia

Coordenação Editorial:

Maria Lúcia de Santana Braga

Revisão, Diagramação e Capa: Projects Brasil Multimídia

Tiragem: 5.000 exemplares

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Centro de Informação e Biblioteca em Educação (CIBEC)

Formação de professores indígenas : repensando trajetórias /
Organização Luís Donisete Benzi Grupioni. – Brasília : Ministério da
Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade,
2006.

ISBN 85-296-0041-X

230 p. – (Coleção Educação para Todos; 8)

1. Formação de professores. 2. Professor indígena. 3. Educação escolar
indígena. I. Grupioni, Luís Donisete Benzi.

CDU: 371.13(=081:81)

Os autores são responsáveis pela escolha e apresentação dos fatos contidos neste livro, bem como pelas opiniões nele expressas, que não são necessariamente as da SECAD/MEC e UNESCO, nem comprometem a Secretaria e a Organização. As indicações de nomes e a apresentação do material ao longo deste livro não implicam a manifestação de qualquer opinião por parte da SECAD/MEC e UNESCO a respeito da condição jurídica de qualquer país, território, cidade, região ou de suas autoridades, ou da delimitação de suas fronteiras ou limites.

SUMÁRIO

| | |
|--------------------------------|----|
| Apresentação | |
| <i>Ricardo Henriques</i> | 07 |

FORMANDO ÍNDIOS COMO PROFESSORES: UMA NOVA POLÍTICA PÚBLICA

| | |
|---|----|
| Formação de Professores Indígenas: uma discussão introdutória | |
| <i>Terezinha Machado Maher</i> | 11 |
| Contextualizando o campo da formação de professores indígenas no Brasil | |
| <i>Luis Donisete Benzi Grupioni</i> | 39 |
| O estado da arte da formação de professores indígenas no Brasil | |
| <i>Kleber Gesteira Matos e Nietta Lindenberg Monte</i> | 69 |

EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE: REFLEXÕES SOBRE O LUGAR DA ESCOLA INDÍGENA

| | |
|--|-----|
| Interculturalidade e educação escolar indígena: um breve histórico | |
| <i>Celia Leticia Gouvêa Collet</i> | 115 |
| Política e Planejamento Lingüístico nas sociedades indígenas do Brasil hoje: o espaço e o futuro das línguas indígenas | |
| <i>Ruth Maria Fonini Monserrat</i> | 131 |
| Contra a ditadura da escola | |
| <i>Wilmar da Rocha D' Angelis</i> | 155 |

SABER MILITANTE: REFLEXÕES DE FORMADORES DE FORMADORES

| | |
|--|-----|
| O “resgate cultural” como valor: reflexões antropológicas sobre a formação de professores indígenas | |
| <i>José Augusto Laranjeiras Sampaio</i> | 165 |
| O que quer a Lingüística e o que se quer da Lingüística – a delicada questão da assessoria lingüística no movimento indígena | |
| <i>Gilvan Müller de Oliveira</i> | 175 |
| Notas em torno de discursos e práticas na educação escolar indígena | |
| <i>Bruna Franchetto</i> | 191 |

PONTOS DE VISTA A PARTIR DA PRÁTICA: REFLEXÕES DE PROFESSORES INDÍGENAS

| | |
|--|-----|
| Experiência em formação de professores | |
| <i>Bruno Kaingang</i> | 201 |
| A educação escolar indígena e a diversidade cultural no Brasil | |
| <i>Francisca Novatino P. de Ângelo</i> | 207 |
| Educação na visão do professor indígena | |
| <i>Fausto da Silva Mandulão</i> | 217 |
| Sobre os autores | 227 |

APRESENTAÇÃO

A criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) no Ministério da Educação marcou o reconhecimento da necessidade de estabelecer políticas específicas que pudessem, de um lado, garantir a inclusão educacional de diferentes segmentos da população brasileira à educação, e, de outro, valorizar a nossa diversidade étnico-racial, cultural, de gênero, social, ambiental e regional. Para tanto, tem se buscado construir políticas educacionais que garantam não só o acesso e permanência na escola, mas qualidade na educação, redimensionando ações em busca da superação da desigualdade, do preconceito e da intolerância.

Com essa orientação, a política educacional para a modalidade de educação escolar indígena tem se pautado pela necessidade de institucionalizar a escola indígena dentro dos sistemas de ensino, garantindo aos estudantes indígenas os benefícios dos programas de melhoria da qualidade da educação, ao mesmo tempo em que se reforçam as ações específicas de formação de professores indígenas e de produção de materiais didáticos diferenciados.

A formação de membros das comunidades indígenas como professores para as escolas localizadas nas aldeias é um desafio, e deve ser uma prioridade, para todo o sistema educacional brasileiro, devendo congrega os esforços de todos: gestores e técnicos governamentais, especialistas, lideranças e comunidades indígenas. Este livro, voltado à reflexão da formação de professores indígenas, pretende ser um subsídio para a atuação daqueles profissionais que estão envolvidos na formulação e implementação de programas de formação de professores indígenas no Brasil.

Os textos aqui reunidos expressam diferentes visões a respeito da educação escolar indígena e do desafio de formar professores índios para atuarem nas escolas de suas aldeias. Essas diferentes visões resultam da formação diversificada dos autores, entre os quais estão antropólogos, lingüistas, pedagogos e professores indígenas, e de suas diferentes experiências de reflexão acadêmica, militância indigenista e prática educativa. Todos eles estiveram e estão engajados em projetos de formação de professores indígenas, alguns deles pioneiros no Brasil. A riqueza da reflexão que eles nos trazem nesses textos é algo que a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade tem todo interesse em compartilhar com os técnicos e gestores governamentais, com os professores indígenas em formação e em atuação nas milhares de escolas indígenas do país e com a comunidade acadêmica brasileira.

Ricardo Henriques
Secretário de Educação Continuada,
Alfabetização e Diversidade do
Ministério da Educação

FORMANDO ÍNDIOS COMO PROFESSORES:
UMA NOVA POLÍTICA PÚBLICA

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS: UMA DISCUSSÃO INTRODUTÓRIA¹

Terezinha Machado Maher

Engajar-se em projetos de formação de professores indígenas? Sim, mas não sem antes se informar sobre as questões de fundo envolvidas nessa tão complexa empreitada. Esse texto pretende introduzir educadores – particularmente aqueles que pretendem atuar na área da gestão governamental de políticas educativas voltadas aos povos indígenas – a algumas dessas questões.

Mas esse não é o único objetivo que pretendo alcançar com esse texto. Como nele teço considerações sobre aspectos do processo educacional das crianças indígenas – sobretudo do ponto de vista de sua problemática lingüística –, minha expectativa é de que a familiaridade com essas questões possa ser útil na reflexão sobre as experiências educacionais de outras crianças. Explico porque: entendo que a escola indígena se configura como uma situação limite em termos de educação. Nela, parece-me, as dificuldades, os dilemas são sempre colocados de forma muito contundente, o que obriga o educador a ter que olhá-los prontamente de frente. Porque creio que problemas semelhantes apareçam de forma

¹ Esse texto é uma versão revista e ampliada de Maher, 2005.

mais sutil, ou não são postos com a mesma urgência, em outras esferas educativas, suspeito ser freqüentemente mais fácil contemporizar a busca de soluções para esses problemas ou até mesmo não reconhecê-los como tais. O fato é que meu trabalho junto a projetos de Educação Escolar Indígena tem significativamente retroalimentado minhas outras práticas como pesquisadora e docente na área da linguagem e, assim sendo, espero que o conteúdo desse texto possa também lançar luz nas reflexões sobre as práticas educativas de quem agora o lê, tanto daqueles que estão em sala de aula, quanto daqueles que estão em postos administrativos, gerenciando políticas de educação escolar.

Mapear, ainda que de forma bastante geral, a questão indígena no Brasil pode ser um bom esteio no qual assentar meus argumentos iniciais. Vejamos:

O BRASIL INDÍGENA CONTEMPORÂNEO

Estima-se que em 1500 – época em que os europeus chegaram ao Brasil –, a população indígena local girasse em torno de 2 a 4 milhões de pessoas. Hoje, essa população é de apenas 370.000 habitantes!² Embora os povos indígenas estejam em fase de crescimento demográfico significativo, esse número ainda é muito pequeno, não representando atualmente mais do que 0,2% da população brasileira. Essa depopulação é explicada pelas políticas, ora mais, ora menos explícitas, de extermínio físico e/ou cultural historicamente impostas aos grupos indígenas em nosso país. Essas políticas explicam também o número de línguas indígenas desaparecidas: das 1300, 1500 línguas que, presume-se, existiam quando Cabral aqui chegou com suas esquadras, restam hoje apenas cerca de 180... Mas se, por um lado, os números que venho apresentando não são alentadores, por outro, eles revelam a incrível tenacidade e capacidade de resistência

² Os dados numéricos mencionados nesse texto foram obtidos na página eletrônica do Instituto Socioambiental (ISA) www.socioambiental.org, acessada em 10/04/2005.

dos povos indígenas: garruchas, decretos, bíblias, epidemias, usurpações territoriais e tantas outras ações predatórias que os vêm acometendo ao longo da História não conseguiram erradicá-los totalmente do território brasileiro!

Aqui se faz necessário fazer uma pausa e chamar a atenção para um do equívoco histórico que diz respeito à noção constantemente reafirmada pela escola de que o Brasil foi “descoberto”. Embora, felizmente, alguns livros didáticos publicados mais recentemente já não trabalhem mais com essa fantasia, vários deles, ignorando o fato de que os povos indígenas estavam aqui antes de Colombo, e, portanto, muito antes de Cabral chegar, descrevem, para nossos alunos, a “descoberta” de nossas terras, quando deveriam descrever sua invasão. É preciso ensinar as crianças brasileiras, desde a mais tenra idade, que o Brasil tinha donos quando os europeus chegaram! É da maior importância esclarecer que houve um projeto europeu, em nada pacífico, de conquista e que os povos indígenas aqui lotados perderam essa guerra. Insisto: é fundamental que se diga, sem meias palavras, que os portugueses invadiram, ocuparam à força, as terras desses povos. E mais, é preciso compreender, que essa guerra ainda não terminou: o projeto de ocupação das terras indígenas continua em curso ainda hoje. Nada mais fácil, para qualquer professor, do que recolher, na mídia, evidências dos dramáticos esforços dos povos indígenas em, contemporaneamente, assegurar as poucas terras que lhes foi permitido continuar ocupando. Quanto mais cedo o cidadão brasileiro se inteirar da história real de seu país, mais condições ele terá de exercer, de forma responsável e solidária, sua cidadania no futuro. Nenhuma cidadania dessa natureza pode passar ao largo do respeito à diferença, do respeito às minorias em nosso país.

Continuemos: se a população indígena atual é de cerca de 370 mil pessoas, como afirmei, é importantíssimo deixar claro que essa população está dividida em 220 povos distintos. Esses povos diferem, entre si, em muitos aspectos. No quadro abaixo é possível perceber o modo como, por exemplo, 12 deles diferem em termos populacionais:

| | |
|-----------|----------------|
| Guarani | 34.000 pessoas |
| Kaingang | 25.875 pessoas |
| Guajajara | 13.100 pessoas |
| Xavante | 6.000 pessoas |
| Kaxinawá | 3.964 pessoas |
| Xikrin | 1.052 pessoas |
| Palikur | 918 pessoas |
| Waiãpi | 525 pessoas |
| Panará | 202 pessoas |
| Zo'é | 152 pessoas |
| Ofaié | 56 pessoas |
| Karipuna | 21 pessoas |

Como se vê, há diferenças populacionais significativas entre os povos indígenas, mas isso não é tudo. Os Guarani, por exemplo, interagem com o que denominamos “sociedade nacional” há 500 anos, enquanto que os Waiãpi só conheceram o “homem branco” há cerca de 30 anos.³ Evidentemente, as diferentes experiências de contato com a sociedade envolvente fazem com que os povos indígenas no Brasil tenham, comparativamente, configurações atuais muito particulares.⁴ Mas as diferenças entre eles tampouco param aí. Vejamos: os Zo'é falam uma língua da família Tupi-Guarani; a língua falada pelos Kaxinawá, entretanto, pertence à família lingüística Pano. Isso significa que um Zo'é e um Kaxinawá observam matrizes culturais possivelmente tão distintas quanto, digamos, um latino e um oriental. E mesmo se considerarmos os grupos que falam línguas da mesma família lingüística – como é o caso dos Xavante, dos Kaingang e dos Xikrin, todos falantes de línguas Jê –, ainda assim as diferenças entre esses povos não são nada desprezíveis. Pensar o contrário seria o mesmo que pensar que um italiano, um francês e um brasileiro, porque

³ A partir de uma convenção estabelecida, entre lingüistas e antropólogos, em 1953, ficou estabelecido que o substantivo gentílico referente ao nome de um povo indígena seria grafado com maiúscula e nunca pluralizado: tal substantivo, além de muitas vezes já estar no plural na língua indígena de referência, é designativo de um povo, de uma sociedade, de uma coletividade única – e não apenas de um conjunto de indivíduos. Daí nos referirmos aos Palikur, e não aos Palikures; aos Guajajara, e não aos Guajajaras.

⁴ É importante esclarecer que há, em território nacional, cerca de 54 povos indígenas que ainda não foram contatados.

falam línguas românicas, seriam idênticos... Ora, as implicações de tamanha diversidade no interior do Brasil indígena não podem ser desconsideradas em nossas escolas, por isso é imperioso que a noção de *índio genérico* seja desconstruída já na Educação Infantil, para que nossas crianças não cresçam tendo uma visão equivocada dos povos indígenas em nosso país. Quando digo às pessoas que trabalho em um projeto de educação indígena que compreende nove diferentes etnias,⁵ elas geralmente demonstram muita curiosidade: “Você trabalha com índios? Como é que eles são?”. A minha resposta sempre vem em forma de uma pergunta. “Sobre que “índios” você quer saber? Você quer saber sobre aqueles que fazem parte do povo Kaxinawá, do povo Asheninka, do Katukina, do Shawādawa, do Apurinã, do Yawanawa, do Jaminawa ou do Manchineri?” Essa minha pergunta sempre parece desconsertar as pessoas. Tal desconforto é facilmente explicável: fomos educados no interior de um sistema de educação construído a partir de um posicionamento ideológico que procura diluir as identidades indígenas com o intuito de torná-las menos visíveis aos olhos da nação brasileira. Para tanto, vimos, desde os primórdios da nossa História, procurando firmar essa noção de “índio genérico” para desidentificar os povos indígenas: uma estratégia eficaz quando se quer dominar alguém é destituí-lo de qualquer singularidade, é emprestar-lhe invisibilidade. Vai daí todos os povos que habitavam/habitam o território brasileiro terem sido/estarem sendo postos em uma mesma categoria e rotulados de “índios”. Ora, esse nosso ato seria o equivalente a, digamos, colocar, lado a lado, um caipira do interior de São Paulo, um índio boliviano, um mestre de capoeira da Bahia, um compositor de *rap* de Nova York, um executivo argentino, uma *top model* de Ipanema, um fazendeiro do Texas e, em seguida, afirmar: “Vocês, *americanos*, são isso, são aquilo...” Essas pessoas certamente iriam se entreolhar e, surpresas, perguntar: “*Nós* quem, cara pálida?”. Um exemplo como esse pode parecer exagerado, mas é justamente isso que fazemos quando nos dirigimos às crianças e fazemos afirmações categóricas sobre como são, como vivem “os

⁵ Refiro-me ao o projeto “Por uma Experiência de Autoria” realizado pela Comissão Pró-Índio do Acre (CPI-AC). Essa entidade, uma organização não-governamental laica, dá assessoria às escolas indígenas de nove etnias do Acre e sudoeste do Amazonas, além de formar seus professores. E é a partir dos contornos dessa experiência que eu me baseio para afirmar muito do que afirmo nessa parte do texto.

índios” brasileiros. O que se tem, em nosso país, são 220 etnias diferentes, com línguas diferentes, crenças diferentes, modos diferentes de estar no mundo, de atribuir sentido às coisas do mundo. Por isso, creio que algo importante e urgente a ser ensinado às crianças brasileiras é que não existem “índios”, em abstrato, no Brasil: existem 220 povos indígenas em nosso país. Cada um deles com as suas especificidades. O que esses povos têm em comum é o fato de todos eles, em primeiro lugar, serem de origem pré-colombiana e, em segundo, de terem sido vítimas de uma experiência traumática de contato. Quaisquer outras generalizações precisam ser feitas com muita parcimônia.

Isso posto, é importantíssimo deixar claro que estarei, no que segue, referindo-me apenas ao que me parece ser um denominador mais ou menos comum nos processos educacionais das crianças indígenas: os leitores desse texto devem atentar, o tempo todo, para o fato de que minhas observações sobre a questão são generalizações feitas a partir de leituras e de minha própria experiência com diferentes grupos indígenas no país. O que eu digo a seguir provavelmente corresponde a muitos contextos educacionais indígenas, mas certamente não corresponde a todos eles.

Feito o alerta, passo a focalizar, na expectativa de já ter construído um cenário mais favorável para tanto, a questão da educação entre os povos indígenas brasileiros.

EDUCAÇÃO INDÍGENA *VERSUS* EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

Como são educadas as crianças indígenas? Impossível refletir sobre essa pergunta sem estabelecermos uma distinção importante entre o que se convencionou denominar “Educação Indígena” e “Educação Escolar Indígena”.⁶ Quando fazemos menção à “Educação Indígena”, estamos nos referindo aos processos educativos tradicionais de cada povo indígena. Aos

⁶ Essa distinção foi inicialmente sugerida por Bartomeu Meliá, em 1979.

processos nativos de socialização de suas crianças. Quando observamos mesmo as atividades mais corriqueiras realizadas no interior de uma aldeia Yanomami, por exemplo, podemos perceber que aí ocorre um intenso e complexo processo de ensino/aprendizagem, no qual crianças e jovens são preparados para exercerem sua “florestania”, para se tornarem sujeitos plenos e produtivos de seu grupo étnico. Esse empreendimento, é preciso entender, não implica, não “passa” por conhecimento escolar algum. Antigamente, essa era a única forma de educação existente entre os povos indígenas: o conhecimento assim transmitido era mais do que suficiente para dar conta das demandas do mundo do qual faziam parte. A partir do contato com o branco, no entanto, esse conhecimento passou a ser insuficiente para garantir a sobrevivência, o bem-estar dessas sociedades. É preciso agora também conhecer os códigos e os símbolos dos “não-índios”, já que estes e suas ações passaram a povoar o entorno indígena. E é assim que, historicamente, surgiu a “Educação Escolar Indígena”. É a partir de seu contato conosco que a escrita, a matemática formal e vários outros de nossos saberes entraram no mundo Yanomami, no mundo Tikuna, no mundo Yawalapiti, etc.

COMO O ÍNDIO APRENDE A SER ÍNDIO?

Uma característica que chama a atenção na Educação Indígena tradicional é o fato de, nesse tipo de educação, o ensino e a aprendizagem ocorrerem de forma continuada, sem que haja cortes abruptos nas atividades do cotidiano. Entre nós, o ensino e a aprendizagem se dão em momentos e contextos muitos específicos: “Está na hora de levar meu filho para a escola para que ele possa ser alfabetizado”; “Minha filha está fazendo um curso, em uma escola de informática, das 4:00 às 5:30 da tarde”. Nas sociedades indígenas, o ensinar e o aprender são ações mescladas, incorporadas à rotina do dia a dia, ao trabalho e ao lazer e não estão restritas a nenhum espaço específico. A escola é todo o espaço físico da comunidade. Ensina-se a pescar no rio, evidentemente. Ensina-se a plantar no roçado. Para aprender, para ensinar, qualquer lugar é lugar, qualquer hora é hora...

O processo de ensino/aprendizagem, na Educação Indígena, é uma empreitada social. Isso significa que ele está calcado na cooperação e na função utilitária do conhecimento. Não podemos nos esquecer que as sociedades indígenas são sociedades numericamente pequenas, como demonstra o quadro apresentado anteriormente. Uma sociedade de 400 pessoas não pode se dar ao luxo, por exemplo, de ver um de seus membros afirmar: “Ah, eu não quero aprender a pescar – eu quero aprender sânscrito!”. Aprender sânscrito para quê? O conhecimento tem que ser útil para garantir a sobrevivência do grupo. Então, não se valoriza muito o saber relevante para apenas um único indivíduo. Muito pelo contrário: valoriza-se a aquisição de conhecimentos que sejam úteis para o bem-estar comunitário. E, além disso, o ensino não é uma responsabilidade de uma única pessoa, ele é responsabilidade de todos. Na Educação Indígena, não existe a figura do “professor”. São vários os “professores” da criança. A mãe ensina; ela é professora. O pai é professor, o velho é professor, o tio é professor, o irmão mais velho é professor. Todo mundo é professor... e todo mundo é aluno. Não há, como em nossa sociedade, um único “detentor do saber” autorizado por uma instituição para educar as crianças e os jovens.

Nos processos educativos tradicionais há muito pouca instrução. Não é próprio das sociedades indígenas o discurso pedagógico como o conhecemos: “Preste atenção: é assim que faz. Primeiro, é preciso...”. Não. O modelo de aprendizagem indígena passa pela demonstração, pela observação, pela imitação, pela tentativa e erro. Pude observar pessoalmente essa característica quando passei algum tempo em uma aldeia de um grupo étnico que habita o sudoeste do Amazonas, os Apurinã. Nessa ocasião, tive a oportunidade de presenciar o modo como um menino aprendia a fazer a cestaria típica do seu povo,⁷ porque fiquei hospedada na casa de sua família por algum tempo. Todas as tardes, a mãe dessa criança e eu ficávamos no terreiro conversando, enquanto ela, ou preparava o material de que necessitava para fazer o artesanato, ou trançava suas cestas e peneiras de palha. Um de seus filhos, um menino de cerca de 6 anos, sempre se juntava a nós e ficava algum tempo por ali ouvindo nossa conversa

⁷ Antigamente, a feitura do artesanato Apurinã era tarefa exclusivamente feminina; hoje, também meninos e rapazes participam dessa empreitada, dada à necessidade de aumentar a produção para fazer frente à demanda feita pelos locais de venda desse tipo de artesanato em Rio Branco.

enquanto observava a atividade dela. Depois de alguns dias, ele começou a pegar o facão e a ajudar sua mãe no preparo do material extraído de um tipo de taquara. Mas ele não ficava fazendo isso muito tempo, não. Logo saía e ia brincar com os outros meninos no açude, ia jogar bola... Algumas vezes ele voltava depois de algum tempo e continuava ajudando sua mãe mais um pouco, mas outras, não: só voltava no dia seguinte. Depois de algum tempo, o menino começou a trançar a palha já preparada e percebi que estava tentando fazer uma peneirinha. O resultado de seu trabalho não ficou, devo dizer, muito bom, se comparado com a qualidade do trabalho artesanal de sua mãe. Mas o que é importante enfatizar aqui é que, em todo esse processo, eu nunca ouvi aquela senhora Apurinã dizer algo como: “Não, não vá brincar, não. Fique aqui, você não aprendeu tudo ainda”. Ou mesmo: “Não é assim que se faz, está errado. É assim! Preste a atenção que eu vou explicar de novo”. Na hora de recolher o material, ao cair da tarde, ela pegava o que ele havia feito, olhava e, sem dizer uma palavra, guardava a peneirinha do filho junto com sua própria produção do dia. A impressão que me dava é que ela sabia que o processo no qual seu filho começara a se engajar seria um processo longo. Não havia mesmo porque ter pressa: os jovens Apurinã que se interessam pela venda de artesanato só começam a se envolver nessa tarefa quando adultos, por volta dos 15, 16 anos. Experiências como estas explicam porque teorizações parecem não fazer parte da agenda educativa tradicional dos povos indígenas.

Tendo alinhavado algumas características da Pedagogia Indígena,⁸ discuto, a seguir, os contornos que a escola pode assumir no interior das comunidades indígenas.

MODELOS DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

A Educação Escolar Indígena pode ser encaixada em dois paradigmas. Até muito recentemente – até o fim da década de 70 – o paradigma predominante

⁸ Duas referências importantes para aqueles que querem saber mais sobre as características da Educação Indígena tradicional são Meliá, 1979 e Lopes da Silva e al., 2001.

foi aquele denominado *Paradigma Assimilacionista*. Nesse paradigma, o que se pretende é, em última instância, educar o índio para que ele deixe de ser índio: o objetivo do trabalho pedagógico é fazê-lo abdicar de sua língua, de suas crenças e de seus padrões culturais e incorporar, assimilar os valores e comportamentos, inclusive lingüísticos, da sociedade nacional. Inicialmente, tentou-se atingir tal objetivo através das orientações fornecidas pelo *Modelo Assimilacionista de Submersão*.

No Modelo Assimilacionista de Submersão, as crianças indígenas eram retiradas de suas famílias, de suas aldeias e colocadas em internatos para serem catequizadas, para aprenderem português e os nossos costumes, enfim para “aprenderem a ser gente”. Porque o que se acreditava é que os costumes e crenças indígenas não correspondiam aos valores da modernidade. Há muita documentação escrita atestando que o índio era visto como um bicho, um animal que precisava urgentemente, de acordo com o projeto de construção da Nação Brasileira, ser “civilizado”, “humanizado”. E à escola cabia levar a cabo tal incumbência, através de programas de submersão cultural e lingüística.

Antes de prosseguirmos, creio ser necessário fazer uma pausa para refletirmos sobre a figura do índio no imaginário nacional. A nossa concepção do que vem a ser o índio oscila – na imprensa, nos livros didáticos, na literatura – entre uma visão satanizada e uma visão idílica de indianidade.⁹ Em momentos, o índio é descrito como um ser destituído de qualquer racionalidade e bom senso: um ser regido exclusivamente por instintos animais e, portanto, um ser agressivo, manhoso, não-confiável, traiçoeiro. No outro extremo do espectro, a imagem construída do índio é aquela no qual ele é visto como o “bom selvagem”: aquele que sempre protege as florestas, aquele que é incapaz de qualquer maldade, um ser ingênuo, puro. Nenhuma dessas visões – nem a visão satanizada, nem a visão idílica – corresponde, evidentemente, à realidade. O índio é um ser humano exatamente igual a todos nós e, por isso mesmo, capaz de, em momentos, agir com grande generosidade, e, em outros, de se

⁹ Recomendo o texto de Marcia Spyer (1996) para aqueles que querem entender melhor a construção histórica dessa dicotomia.

comportar de modo menos louvável, de modo não tão nobre. Índio ri, índio chora, tem ciúme, tem inveja, tem ambições pessoais, é capaz de fazer renúncias difícilíssimas. Muitos protegem nossas florestas, alguns comercializam madeira de lei. O que importa deixar claro para nossos alunos é que o índio não é, nem um ser animalesco, demoníaco, nem tampouco um anjo de pureza como Ceci, personagem de José de Alencar. Ambas as noções são igualmente nocivas, perniciosas porque desumanizam o índio, subtraem dele aquilo que, na base, melhor o define: a sua condição de ser humano.

Feito o hiato, retomemos, agora, os modelos de Educação Escolar Indígena. Como vimos, existe um modelo educacional que apregoa, de forma radical, a submersão cultural e lingüística do índio na sociedade dominante com vistas à sua assimilação. Desrespeitoso e extremamente violento para com a criança indígena, esse modelo se revelou também ineficiente: a aprendizagem não acontecia nos moldes previstos. E não é para menos: imaginem alguém se apoderando abruptamente de nossos filhos, que falam português em casa, e colocando-os em uma escola na qual o professor fala, por exemplo, somente russo e todos os livros didáticos estão escritos nessa língua? Inimaginável, não é? Mas foi justamente isso o que foi feito com as populações indígenas por algumas missões religiosas e órgãos do governo brasileiro durante anos a fio. A ineficiência dessas ações fez surgir o *Modelo Assimilacionista de Transição*. Nele, não há a retirada da criança indígena do seio familiar. Antes, cria-se uma escola na aldeia e a língua de instrução, nas séries iniciais, é a língua indígena, porque, percebeu-se, é extremamente difícil alfabetizar uma criança em uma língua que ela não domina. Mas, nesse modelo, depois que a criança é alfabetizada em sua língua materna, depois que ela entende o que é escrita, como é o seu funcionamento, vai-se introduzindo o português paulatinamente até que a língua indígena seja totalmente excluída do currículo escolar. A função da língua indígena é apenas servir de elemento facilitador para a aprendizagem de língua portuguesa, a qual, tendo sido aprendida, passará a ser a língua de instrução na apresentação dos demais conteúdos escolares. Em termos lingüísticos, esse modelo propõe um bilingüismo subtrativo. Seu objetivo final é subtrair a língua materna do repertório do falante: a criança começa

sua escolarização monolíngüe em língua indígena, passa a um bilingüismo transitório nas duas línguas e termina monolíngüe na segunda língua, na língua portuguesa. Paralelamente, busca-se substituir o referencial cultural indígena pelos valores e práticas da sociedade dominante. Como se pode perceber, esse modelo segue sendo tão violento quanto o Modelo Assimilacionista de Submersão. A única diferença é que a violência cultural e lingüística é agora praticada em doses homeopáticas.

Embora esse último modelo ainda seja seguido em muitas escolas indígenas – de forma agora mais dissimulada, é verdade –, nos últimos vinte anos, pudemos presenciar uma modificação importante no cenário da Educação Escolar Indígena, com a introdução de um novo paradigma, o *Paradigma Emancipatório*. E sob seus princípios que é construído o *Modelo de Enriquecimento Cultural e Lingüístico*. Nele, o que se quer promover é um bilingüismo aditivo¹⁰: pretende-se que o aluno indígena adicione a língua portuguesa ao seu repertório lingüístico, mas pretende-se também que ele se torne cada vez mais proficiente na língua de seus ancestrais. Para tanto, insiste-se na importância de que a língua de instrução seja a língua indígena ao longo de todo o processo de escolarização e não apenas nas séries iniciais. Além disso, esse modelo busca promover o respeito às crenças, aos saberes e às práticas culturais indígenas.

É importante esclarecer que a formulação dessa política educacional não aconteceu por acaso. Ela é fruto de um movimento de fortalecimento político das associações indígenas. Apoiadas por entidades da sociedade civil, as populações indígenas passaram, no final da década de 70, a se organizar politicamente em todo o território brasileiro. É por isso que vimos o índio ressurgir das cinzas nos anos 80. Até então, só tínhamos conhecimento dos povos indígenas através do livro didático: “Os índios brasileiros *eram* assim ou assado, *moravam* em oca, seus chefes *eram* o cacique e o pajé, etc...”. O que se

¹⁰ Enquanto que para nós, o bilingüismo é facultativo, para as comunidades indígenas, o que ocorre é a existência de um bilingüismo compulsório. A essas populações não é dada nenhuma opção: após o contato, eles se viram obrigados a aprender a nossa língua.

via era o índio sempre no imperfeito, de modo a negar a sua existência atual no interior da nação brasileira. Mas, na década de 80, os povos indígenas nos forçaram a ter que admitir sua presença, a ter que vê-los e ouvi-los novamente. Esses povos começaram a se fazer notar no Congresso Nacional, em Brasília. Começaram a utilizar a mídia impressa e televisiva para denunciar invasões em suas terras, para reivindicar seus direitos. E conseguiram, com a Constituição de 1988, uma grande conquista legal: tiveram, pela primeira vez, assegurado em nossa Carta Magna o direito de terem suas línguas, seus costumes e seus princípios educacionais respeitados no processo de escolarização formal.

Por uma escola indígena específica, diferenciada, intercultural, bilíngüe e de qualidade, tornou-se, hoje, o moto daqueles que, renegando os modelos assimilacionistas, lutam pela implantação de programas de educação escolares que estejam a serviço das comunidades indígenas, e não contra elas. É claro que qualquer mudança de paradigma leva tempo, não se faz do dia para a noite, pois isso não envolve apenas realinhamentos ideológicos, mudanças de discurso: é preciso, sobretudo, descobrir formas concretas para tornar o desejo efetivamente realidade. E para escapar das arapucas que o antigo paradigma insiste em nos armar... Temos muitos projetos de Educação Escolar Indígena no país envolvidos nessa complexa e árdua tarefa, procurando construir escolas indígenas culturalmente sensíveis e politicamente relevantes para as comunidades indígenas. O primeiro passo para garantir a existência desse tipo de escola é que o condutor de todo o processo escolar seja, evidentemente, um professor indígena. Esse profissional, entende-se, seria o mais adequado para levar a cabo o projeto político-pedagógico de sua comunidade.

FORMAÇÃO DE ÍNDIOS COMO PROFESSORES

A percepção da importância de que a escolarização formal de alunos indígenas fosse conduzida pelos próprios índios começou a se instalar, no Brasil, somente a partir da década de 70, época em que os primeiros Programas de Formação de Professores Indígenas foram implementados por organizações não-governamentais. Esses poucos programas pioneiros, no entanto, fizeram

escola e rapidamente começaram a surgir, em todas as regiões do país, mais e mais programas de formação para o Magistério Indígena. Durante a década de 80 e 90, um conjunto de medidas legais fez com que as questões que envolvem a Educação Escolar Indígena passassem a fazer parte do rol de responsabilidades do Estado e, hoje, vários dos Programas de Formação de Professores Indígenas são geridos por secretarias estaduais de educação. A maior parte desses programas se desenvolve no âmbito do ensino médio, embora já existam iniciativas visando a uma formação específica em nível superior. Os cursos de licenciatura para professores indígenas promovidos pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Universidade Federal de Roraima (UFRR) e Universidade de São Paulo (USP) são apenas três exemplos dessa nova tendência.

Mas o que caracteriza um programa de formação de professores indígenas? Quais são as suas especificidades? No que programas dessa natureza diferem, enfim, de outros programas de formação para a docência?

Em primeiro lugar, é importante atentar para o fato de que, enquanto cabe ao professor não-índio formar seus alunos como cidadãos brasileiros plenos, é responsabilidade do professor indígena não apenas preparar as crianças, os jovens e os adultos, sob sua responsabilidade, para conhecerem e exercitarem seus direitos e deveres no interior da sociedade brasileira, mas também garantir que seus alunos continuem exercendo amplamente sua cidadania no interior da sociedade indígena ao qual pertencem. É por esse motivo, então, que os professores indígenas, em seu processo de formação, têm que, o tempo todo, refletir criticamente sobre as possíveis contradições embutidas nesse duplo objetivo, de modo a encontrar soluções para os conflitos e tensões daí resultantes. Apenas à guisa de exemplo: é costume, em várias sociedades indígenas, manter reclusas suas adolescentes durante o período que antecede a primeira menstruação. Elaborar um calendário escolar que garanta, ao mesmo tempo, o desenvolvimento, por parte das jovens alunas indígenas, das competências acadêmicas desejadas e o respeito a esse tipo de prática cultural ilustra apenas um dos inúmeros desafios postos aos professores indígenas em seus cursos de formação.

Uma outra diferença significativa é que um aspirante não-índio ao cargo de professor chega ao seu Curso de Formação para o Magistério tendo passado por anos de escolarização formal: em tese, ele já domina a maior parte do conteúdo que irá ensinar. Por outro lado, os programas para o Magistério Indígena destinam-se a formar um tipo de professor que, na maior parte dos casos, já atua na escola de sua comunidade e tem pouca experiência de escolarização formal: ele sempre traz em sua bagagem um amplo domínio dos conhecimentos acumulados por seu povo, mas seu conhecimento sobre os nossos saberes acadêmicos é restrito. Vai daí que tais programas contemplam não apenas a formação para o exercício profissional em serviço, mas também o aprimoramento da escolarização formal de seus participantes. Sendo assim, os currículos dos Cursos de Formação para o Magistério Indígena são bastante extensos. Esse fato, aliado à inconveniência de manter os professores indígenas afastados de suas aldeias por longos períodos de tempo, faz com que tais cursos sejam realizados quase sempre em etapas presenciais e à distância.

Quando um professor “branco” começa a lecionar, o currículo escolar da instituição que o contratou já está pronto e em funcionamento – o máximo com o qual ele provavelmente tem que se preocupar é com a montagem do programa de sua disciplina. Mas não é assim com a imensa maioria dos professores indígenas – em geral, cabe a eles a elaboração de todo o projeto político-pedagógico de suas escolas: o estabelecimento de seus objetivos educacionais, de seu calendário, de sua grade curricular, do conteúdo das disciplinas e do seu sistema de avaliação. Além disso, enquanto um professor não-índio tem, à sua disposição (em livrarias, em bibliotecas, em jornais, na Internet) toda uma variedade de materiais e recursos para servir de suporte pedagógico, um professor indígena não tem muito em que se apoiar para desenvolver seu trabalho: a maior parte dos materiais que lhe poderiam ser úteis ainda estão “por-fazer”. Assim, é característica marcante dos cursos de formação para o magistério indígena o investimento feito na formação do professor-elaborador de material didático, o que implica, necessariamente, no desenvolvimento da capacidade de atuar como pesquisador em diferentes áreas de investigação. O depoimento abaixo exemplifica esse tipo de atuação:

Eu já escrevi quatorze Cantos do Cipó: faltam só oito prá pesquisar... Eu sempre pergunto para o meu pai, sabe? Aí eu aprendo e canto. Porque esses cantos, não é todos que sabem cantar, não; só algumas poucas pessoas na aldeia ainda sabem cantar esses cantos. E depois que eu terminar minha pesquisa sobre os Cantos do Cipó, eu vou começar a gravar os Cantos do Batismo. E quando eu terminar, eu vou registrar os Cantos do Mariri. E depois tem os Cantos de Cura... porque tem muitas doenças, né? E quando um índio fica doente, muito doente, então aí tem que ajudar. Eu aprendi muito sobre a minha língua com essas pesquisas porque esses cantos são muito longos... é muito difícil. Eu gravo e depois eu escrevo com o meu lápis. Eu ponho tudinho na ponta do meu lápis, tudinho. E é assim que eu aprendo pra depois pôr na cartilha para os meus alunos aprenderem também. Ah, e eu faço pesquisa de planta que cura também. Sabe, tem doença que é braba mesmo, só o canto não cura, não... tem que tomar remédio da mata também. E eu ponho tudo na cartilha: meus alunos lá da minha escola não vão esquecer... Porque a medicina do índio é muito importante, ela tem igual valor, e a gente precisa mostrar isso lá na escola... (Professor Ibã Kaxinawa, Escola Chico Curumim, Terra Indígena Rio Jordão, Acre).

Registrar os conhecimentos tradicionais indígenas, i.e., tornar-se “guardião da herança cultural” de seu povo, além de ser considerado parte integrante da atividade do docente indígena, constitui-se, hoje, em uma de suas funções mais importantes.

A grande maioria dos professores indígenas atua em comunidades bilíngües e, por isso mesmo, esses professores freqüentemente se vêem envolvidos em atividades de tradução no seu cotidiano escolar, o que demanda o domínio de uma habilidade muito específica. Uma outra competência necessária para esses docentes é a capacidade de tomar decisões informadas sobre o modo adequado de grafar seu próprio idioma, já que os sistemas de escrita de muitas línguas indígenas encontram-se em processo de definição. É por isso que muitos dos programas de formação para o Magistério Indígena incluem, em seus currículos, Cursos de Introdução à Lingüística.

Pensar que as responsabilidades de um professor indígenas se resumem àquelas atividades circunscritas ao ambiente escolar é, no entanto, um engano. O leque de atribuições que lhes cabem é, quase sempre, muito mais amplo. O fato de terem acesso aos códigos da sociedade brasileira faz com que se percebam, e com que sejam percebidos, como elementos cruciais na interlocução cultural e política de seu grupo étnico com a sociedade envolvente. É comum ver o

professor indígena liderando discussões e negociações envolvendo, por exemplo, a posse e a segurança do território de seu povo ou os problemas de saúde que acometem sua comunidade. Conscientes da importância de seu cargo para a determinação do futuro das sociedades indígenas, os cerca de 6.000 professores indígenas em serviço atualmente no Brasil,¹¹ vêm se organizando, desde o final da década de 80, em entidades de classe,¹² com o intuito de se fortalecerem politicamente. E a militância desses professores no interior dessas entidades tem sido crucial para a formulação e o estabelecimento de políticas públicas mais justas para os povos indígenas do país.

UM NOVO MODELO DE ESCOLA INDÍGENA

Como a escola nos moldes ocidentais entra nas aldeias como decorrência do contato com o outro, com os não-índios, a questão da interculturalidade, isto é, do conseguir fazer dialogar comportamentos e conhecimentos construídos sob bases culturais distintas e freqüentemente conflitantes é atualmente entendida como o esteio, a razão de ser da escola indígena. O desafio posto pela interculturalidade não pode, nesse contexto, ser entendido como um “plus”, como um enriquecimento, como um bônus – como parece ser o caso na maior parte das escolas não-indígenas – porque o investimento no estabelecimento do diálogo, na capacidade de resolução do conflito intercultural é o alicerce, é o que justifica mesmo a existência dessa escola, é o que dá a ela relevância política. Será que em um mundo tão globalizado como o de hoje, nossas escolas – principalmente aquelas nos grandes centros urbanos – também não deveriam adotar mais categoricamente a interculturalidade como tema transversal, de modo a melhor preparar nossas crianças e jovens para o sempre difícil encontro com o outro, com o diferente?

¹¹ Dados obtidos junto ao Censo Escolar de 2003 realizado pelo INEP/MEC.

¹² Dentre as muitas entidades existentes, podemos citar, por exemplo, a Associação de Professores Bilíngües Kaingang e Guarani (APBKG), a Comissão de Professores Indígenas de Pernambuco (COPIPE), a Organização Geral de Professores Ticuna Bilíngües (OGPTB), o Conselho de Professores Indígenas da Amazônia (COPIAM), a Associação da Educação Indígena Xacriabá (ADIX), a Organização dos Professores Indígenas do Acre (OPIAC), a Associação de Professores Indígenas do Alto do Rio Negro (APIARN), etc.

A multisseriação é um fenômeno muito presente nas escolas indígenas. Porque as comunidades são pequenas, suas escolas têm poucos professores e alunos e, portanto, em uma mesma sala de aula, tem-se, freqüentemente, alunos de faixas etárias e níveis de escolarização diferentes e competências variadas. O que eu tenho observado é que a sala de aula multisseriada não chega a ser um problema tão dramático para os professores indígenas como o é para a maioria de nós. Os professores indígenas parecem saber lidar melhor com isso. Eles dão uma atividade para os pequenininhos e aí vão trabalhar um pouco com os alunos mais adiantados; o aluno que já acabou a tarefa espera, pacientemente, sua vez de ter a atenção do professor, na maior parte das vezes desenhando. Impressiona ver como tudo é feito com muita calma, muito vagar, sem estresse. Aliás, se há uma coisa que parece caracterizar o cotidiano das escolas indígenas – pelo menos as com as quais estou familiarizada – é que nele há muito menos estresse do que nas nossas. O estresse, quando ocorre, vem de cobranças de fora: culturalmente insensíveis, alguns técnicos de secretarias de educação pressionam os professores indígenas pelo “cumprimento do programa”, por exemplo, sem considerar que os princípios da pedagogia indígena estão assentados em outra noção de tempo de ensino e tempo de aprendizagem.¹³ Em outras ocasiões, a cobrança refere-se ao cumprimento do “ano letivo”. Ora, o novo modelo de escola indígena pressupõe, entre outras coisas, a construção de um calendário escolar culturalmente específico: em época de colheita e dos rituais a ela associados, por exemplo, as atividades têm que ser interrompidas na escola de modo a permitir que os alunos possam acompanhar os adultos nessa importante esfera de socialização.

É preciso insistir no fato de que a escola indígena que se quer é aquela que seja capaz de preparar os alunos indígenas para os desafios que o contato

¹³ Diferenças de orientações pedagógicas transparecem, não apenas nas escolas indígenas, mas também nos cursos de formação de professores indígenas. Como o modelo cultural de ensino-aprendizagem está assentado, não na teorização, mas na demonstração e observação, a “aula teórica”, a “aula expositiva” não faz sentido para esses professores e causa neles muito desconforto. Certa vez, um professor Manchineri, após uma aula com um especialista branco que havia falado ininterruptamente por mais de uma hora, expressou esse desconforto verbalmente, perguntou: Professora, por que o branco fala tanto quando vem aqui ensinar uma coisa pra gente? Senti em sua fala que não havia outra intenção que não tentar entender um modo de se comportar tão estranho do ponto de vista de sua cultura de ensinar.

com a sociedade envolvente impõe sem, no entanto, desrespeitar suas crenças e práticas culturais. Dentre essas práticas, uma das mais relevantes concerne ao uso das línguas indígenas, já que, como afirmei, até 1988, era proibida a utilização, nas escolas brasileiras, de qualquer língua que não fosse a língua portuguesa. Por que essa proibição?

O MITO DO MONOLINGÜISMO

A Organização das Nações Unidas (ONU) agrega, hoje, 193 países. E a depender da fonte consultada, o número de línguas existente no mundo varia entre 4.000 a 6.000 línguas.¹⁴ Fiquemos com um número intermediário, digamos, 5.000 línguas. Atentar para esses números (5.000 línguas, 193 países) significa, de imediato, chegar à conclusão de que o multilingüismo é o estado de normalidade no mundo contemporâneo. O monolingüismo é exceção. Na verdade, afirma-se que o número de países monolíngues no mundo atual pode ser contado com os dedos de uma única mão! Todos os demais são, pelo menos, bilíngües.

As cerca de 5.000 línguas faladas no mundo não têm o mesmo peso, o mesmo valor. Apenas pouco mais de uma centena delas têm status de línguas oficiais. E as 10 maiores línguas do mundo são faladas por 85% da população mundial. Há, portanto, uma distribuição assimétrica das línguas em nosso planeta.

E no Brasil? Como é o perfil sociolingüístico de nosso país? Quantas línguas são faladas aqui? Pouquíssimos brasileiros sabem que no Brasil existem 180 línguas indígenas.¹⁵ Há, além disso, 30 línguas de imigrantes: há crianças

¹⁴ A grande diferença numérica entre o número calculado de línguas existentes no mundo atual deve-se à utilização de diferentes critérios de definição do que seja uma língua. Algumas vezes, os levantamentos são feitos com base no critério de compreensibilidade: se falantes de regiões diferentes compreendem uns aos outros, conclui-se que falem dialetos de uma mesma língua; caso haja incomunicabilidade, considera-se que sejam falantes de línguas distintas. Em outras investigações, os pesquisadores se orientam por definições dadas pelos falantes. A depender do critério utilizado no levantamento, o número de línguas compilado aumenta ou diminui.

¹⁵ Esse número, convém lembrar, é provavelmente maior, pois, como já foi dito, há grupos indígenas ainda não contatados na floresta amazônica.

brasileiras que, antes de entrarem na escola, falam exclusivamente a língua do país de origem de seus pais. Temos também, no país, 2 línguas de sinais: temos a língua de sinais brasileira (LIBRAS) e a língua de sinais dos Urubu-Kaapor¹⁶. E, evidentemente, há a língua oficial do país: a língua portuguesa. Feitas as contas, são utilizadas hoje, *por cidadãos brasileiros natos*, pelo menos 213 línguas como línguas maternas.

Mas, se perguntarmos à imensa maioria dos brasileiros quantas línguas são faladas no Brasil, a resposta virá, muito provavelmente e sem hesitação alguma, da seguinte forma: *Uma, a língua portuguesa*. Por que as demais línguas estão apagadas no imaginário do brasileiro? Por que desconhecemos a riqueza do nosso Atlas Lingüístico? Seriam as línguas minoritárias do Brasil sistemas lingüísticos imperfeitos quando comparados com o português? Do ponto de vista lingüístico, toda língua é perfeita, completa, suficiente para as necessidades comunicativas da comunidade de fala onde ela é utilizada. Não é esse o motivo. O que acontece é que uma língua vale o que o seu falante vale socialmente. E aos falantes de línguas minoritárias (índios, imigrantes, surdos) não se atribui valor social e político, por isso suas línguas acabam não tendo prestígio, acabam não “existindo”.

É importante compreender que o fato de as pessoas pensarem que o Brasil é um país monolíngüe é também resultado de um processo de inculcação ideológica que vem sendo feita lentamente e que começou há muito tempo. O mito do monolingüismo mundial tem antecedentes históricos. Sua construção se inicia, no tempo, com a Torre de Babel, o nosso grande “castigo” histórico. É aí que começa a se instalar a crença de que “muitas línguas” equivalem a “caos”. Está localizada aí a origem do mito de que o ser humano deve ser monolíngüe e de que o multilingüismo leva à impossibilidade de comunicação entre os Homens, à confusão mental, etc... Evidências empíricas abundantes, no entanto, provam que isso não corresponde aos fatos. Em vários países africanos, por exemplo, é muito comum as pessoas falarem quatro, cinco línguas, sem

¹⁶ Esse grupo indígena desenvolveu um sistema lingüístico de sinais próprio devido ao alto índice de surdos em sua população.

problema algum. Nesses contextos, a criança aprende a língua do pai, a língua da mãe, a língua dos vizinhos, a língua da escola e consegue se comunicar bem, com eficiência, em todas elas. Na verdade, as pesquisas demonstram que nós subtilizamos, e muito, nossa capacidade de aprender línguas.

O mito do monolingüismo se consolida, historicamente, na Revolução Francesa, que é quando surge o conceito de Estado-Nação. Instala-se nesse período o lema “unidade é igual à uniformidade”. Para se ter um Estado, uma unidade política, seria preciso garantir uniformidade lingüística e cultural no interior de seu território. E, assim, a aversão à diversidade lingüística vai se consolidando na História. Firma-se, pouco a pouco, a noção de que o plurilingüismo seria algo nefasto, ruim, uma condição a ser evitada, combatida: o projeto de modernidade insiste na necessidade de tornar o Estado homogêneo – uma língua, uma cultura, uma religião – para garantir a continuidade da idéia de nação constituída.¹⁷

Bom, o fato é que o monolingüismo, enquanto condição ideal de mundo, impõe a interdição de milhares de línguas. É claro que, no processo de silenciamento de suas línguas, os falantes das línguas minoritárias se vêem privados de algo fundamental em termos de direitos lingüísticos. Recorro a Enrique Hamel, um sociolingüista mexicano, para melhor entendermos o que vem a ser “direitos lingüísticos”:

Os direitos lingüísticos fazem parte integral dos direitos humanos fundamentais, tanto individuais quanto coletivos. Tais direitos referem-se àquelas prerrogativas que parecem atributos naturais, evidentes para todos os membros das maiorias lingüísticas dominantes. Ou seja, o direito de usar sua própria língua em qualquer contexto cotidiano oficial, particularmente na educação, como também o direito de que as opções lingüísticas do sujeito sejam respeitadas, e que esse não sofra discriminação alguma pela língua que fala. (Hamel, 1995)

O dito acima se refere a algo que os falantes de língua dominantes tomam como dado. Uma mãe brasileira cuja língua materna é o português e que criou

¹⁷ É importante frisar que a intolerância para com a diferença lingüístico-cultural tem servido de álibi para várias das atrocidades que vimos presenciando ao longo da História: a barbárie da limpeza étnica entre os povos bálticos, na década de 1990, é apenas um dos incontáveis exemplos desse tipo de intolerância.

seu filho nessa língua tem a expectativa de que, quando ele for para a escola, seu professor falará português com ele. De que os seus livros didáticos estejam escritos em português. De que, se um dia, a criança precisar de um advogado, de um médico, que estes se dirigirão a ela em português. Ou seja, a expectativa dessa mãe é de que a língua materna de seu filho seja a língua amplamente utilizada, aceita, reconhecida em todos os âmbitos sociais. E mais: ela não espera que ele sofra qualquer tipo de discriminação por conta do uso que faz dessa língua. Esta expectativa é mais do que razoável. Entretanto, no mundo atual, só os falantes de talvez 400 ou 500 línguas gozam desses privilégios. Há um contingente enorme de seres humanos que *não* pode usufruir seus direitos lingüísticos mais básicos. A necessidade vital de interagir em nossa língua materna, principalmente quando se é criança, pode ser assim expressa:

*Quero falar a minha língua,
nada tenho contra você Bill,
ou Jean ou Pablo ou Ilya.
Mas desde o comecinho do mundo
eu brinquei foi com o João.
.....
João cantava era samba
e baião,
e foi a língua dele
que eu sempre entendi.*¹⁸

É importante deixar claro que com o que venho argumentando não pretendo endossar nenhuma política lingüística xenofóbica. Muito pelo contrário: sou a favor de que as pessoas adquiram tantas línguas estrangeiras quanto for possível. O que eu estou argumentando é a favor do direito de utilização da língua materna, principalmente na escola: se for “a língua do João” que a criança entende é, obviamente, nessa língua que ela deve poder aprender! Creio que entender e divulgar que esse direito fundamental de qualquer ser humano foi negado pelas leis brasileiras, até muito pouco tempo

¹⁸ Trecho de um poema de Renato Castelo Branco (In: *A Janela do Céu*. São Paulo: Quatro Artes, 1969).

atrás, aos alunos das escolas indígenas, é responsabilidade de todos que, nesse país, se auto-intitulam “educadores”...

Mas os direitos lingüísticos dos povos indígenas não se resumem ao direito de usar a língua de seus ancestrais. Eles também merecem o direito de não serem discriminadas pelo uso que fazem da língua portuguesa.

O PORTUGUÊS: UMA LÍNGUA MERAMENTE EMPRESTADA?

A língua portuguesa não é comumente identificada como um símbolo tradicional de indianidade. Muitos entendem que esta função cabe às cerca de 180 línguas indígenas faladas, hoje, em território brasileiro. O português seria exclusivamente a língua do branco. Minha posição pessoal é diferente: acredito que o português seja também uma língua indígena, já que o índio dela se apropria, tornando-a também sua. O primeiro fato a despertar minha atenção para essa questão foi uma fala de Antonio (Eutxani), um professor Shawādawa/Arara. Em 1992, esse professor, discorrendo sobre o desejo de incluir a língua tradicional de seu povo no currículo de sua escola afirmou, em depoimento gravado em vídeo:

Essa vontade vem porque além de ser a nossa língua de minha comunidade, ela é nossa língua própria mesmo. Eu estou falando aqui em português. A cara, a língua, a boca, é tudo minha, agora a fala não é minha porque a língua é emprestada... (após uma pequena pausa, sorrindo) Não é e é, né? Vai e vem. É e não é...

Na hora, confesso que não entendi muito bem o que aquele professor estava querendo dizer ao afirmar que o português era – e não era – uma “língua emprestada”. À medida, no entanto, que fui me familiarizando com os modos de utilização da língua portuguesa pelo índio fui percebendo marcas muito particulares que ele imprimia nessa língua a fim de construir e revelar sua identidade também através de seu uso. Uma dessas marcas – a reiteração típica do discurso indígena – pode ser percebida na própria fala de Eutxani (*a nossa língua de minha comunidade... ela é nossa língua própria mesmo*). Um outro exemplo pode ser o que, certa vez, escreveu Norberto (Tene), um outro professor indígena em avaliação que fez de um curso do qual participara: *Na*

minha opinião Kaxinawá, eu acho que o curso foi muito bom porque... Ora, um enunciado do tipo *Na minha opinião brasileira...* não ocorre entre nós, não-índios, porque não vemos como necessário, ao darmos nossa opinião, marcarmos quem somos. Mas Tene tem o desejo, a necessidade de fazê-lo e por isso faz uso desse tipo de reiteração semântica para enfatizar que pensa como pensa porque é membro de uma nação que é ideologicamente diferente, que é indígena. O português do índio é um português muito colorido, muito criativo e não há, cientificamente, motivo algum para pensar que ele não seja uma forma legítima de utilização dessa língua. Aqueles que acreditam que essa seria uma variedade bastarda, ilegítima da língua nacional, o fazem por operarem com uma noção equivocada do que seja uma língua. Para convencer o leitor da veracidade dessa minha afirmação, descrevo, a seguir, um acontecimento do qual participei.

Em 1992 assessoriei um grupo de professores indígenas Kaxinawá a organizar um livro de estórias infantis em sua língua tradicional. Os professores Kaxinawá que participaram da elaboração de textos para esse livro eram oriundos de duas áreas indígenas distintas: a área indígena do rio Purus e a do rio Jordão. Os Kaxinawá do Purus estavam em contato com o branco há mais tempo. Muitos deles, devido à presença de missionários norte-americanos em suas aldeias, haviam se tornado cristãos. Tiveram também que aprender a conviver com a presença do exército brasileiro em sua área. Porque habitam terras próximas ao Peru, eram, em sua maioria, trilingües (Kaxinawá, português e espanhol). A área indígena do Jordão, por outro lado, é uma região de difícil acesso, e por isso os professores Kaxinawá que nela habitam haviam tido mais tempo para se organizar depois do contato, contato esse estabelecido com menos intromissão indevida.

Importa explicar que a distância geográfica entre as duas áreas provocou o surgimento, com o tempo, de variações dialetais da língua indígena Kaxinawá. A língua Kaxinawá falada no Purus não é mais idêntica àquela falada no Jordão: há diferenças lexicais, o padrão entoacional difere em alguns contextos, algumas palavras já não são mais pronunciadas da mesma maneira. Durante a produção dos textos para o material didático que estava sendo elaborado, essas diferenças começaram a ganhar relevância, até que surgiu um impasse: como

grafar o som [h]? Os professores indígenas do Jordão entendiam que esse som devia ser grafado com a letra agá; os professores do Purus, por aproximação com o espanhol, queriam grafá-lo com a letra jota. Tivemos longas discussões técnicas sobre o assunto: expliquei-lhes que a escrita não é uma transcrição da fala e que, portanto, tanto fazia grafar aquele som com “h” ou com “j”, mas que era preciso fazer uma escolha para que seus alunos se deparassem, no processo de alfabetização, com um sistema consistente de escrita. Dei exemplo do fenômeno em português: a palavra “tia” é pronunciada de forma diferente em, por exemplo, São Paulo e Porto Alegre, mas a sua grafia é sempre a mesma. Tenho certeza que os professores Kaxinawá entenderam muito bem a necessidade de se estabelecer uma convenção ortográfica para sua língua, até porque eles já haviam discutido a questão em seus cursos de lingüística inúmeras vezes. Os professores passaram a discutir o problema entre eles, até que alguns dias depois, vieram ao meu encontro. Um professor do Jordão, muito assertivamente, afirmou: *Professora, nós chegamos a uma conclusão: vamos usar a letra agá*. Perguntei ao grupo se essa era uma decisão consensual. Todos me garantiram que sim. Qual não foi minha surpresa, no entanto, quando, duas semanas depois, vejo os professores Kaxinawá do Purus se aproximarem de mim e dizerem: *Professora, pensamos bem e nas histórias que nós escrevemos é para grafar aquelas palavrinhas com jota, tá?* Ficou claro, então, que o que estava em jogo nesse incidente não era uma questão técnica, era uma questão política. Os professores do Purus sabiam do risco que estavam correndo: no momento em que a variedade falada na região do Jordão fosse escrita, essa variedade estaria sendo alçada à condição de variedade padrão do Kaxinawá, ela viraria a *língua Kaxinawá*. E eles se veriam na condição de falantes de um dialeto, de uma variedade desprestigiada dessa língua.

Narrei esse caso para tentar convencer o leitor de que “língua” é apenas um construto – no limite, poderíamos até mesmo dizer que “língua nacional”, per se, é algo que nunca existiu. O que ocorre é que uma variedade dialetal foi eleita à condição de “língua nacional”, de “língua padrão”, porque os falantes dessa variedade conseguiram impô-la às demais. Na literatura sociolingüística costuma-se afirmar que uma língua nada mais é do que um dialeto com um

exército e uma bandeira atrás dele. Por termos claro as condições sócio-históricas que culminaram no surgimento do que chamamos de “língua portuguesa” é que muitos de nós, estudiosos da linguagem, insistimos que todas as variedades existentes dessa língua no Brasil merecem a mesma consideração.

Assim, o respeito aos direitos lingüísticos indígenas incluem, não apenas a garantia do direito ao uso da língua indígena, mas também o direito de não discriminação do português indígena. E porque a literatura, é preciso reconhecer, consegue muitas vezes resumir de forma mais eficiente o que a ciência apregoa, abro espaço, nesse texto, para Kamala Das, uma poetisa indiana:

*Por que não me deixam falar do jeito que eu quero?
A língua que eu falo se torna minha
Suas distorções, suas esquisitices
Toda minha, só minha.
Ela é metade inglês, metade indiano,
Engraçada, talvez, mas é honesta.
É tão humana quanto eu sou humana, percebe?
Ela expressa minhas alegrias, minhas tristezas,
Minhas esperanças.
E ela é tão útil para mim
Quanto o grasnar é para o corvo,
E o rugido é para o leão.¹⁹*

Por que não me deixam falar do jeito que eu quero? ecoa a súplica, não apenas dos alunos das escolas indígenas, mas também de uma multidão de alunos de outras escolas brasileiras...

¹⁹ “Summer in Calcutta: fifty poems”. Delhi: Rajinder Paul, 1965.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- HAMEL, R.E. “*Derechos humanos lingüísticos en sociedades multiculturales*”. *Alteridades*, ano 5, nº 10, 1995.
- DA SILVA, A. Lopes; MACEDO, A. V. S. e NUNES, A. (orgs.). *Crianças Indígenas – Ensaio Antropológico*. São Paulo: Global, 2002.
- MAHER, T. M. “A Criança Indígena: do Falar Materno ao Falar Emprestado”. In: FARIA, A. L. G. de; MELLO, S. A. (orgs.) *O Mundo da Escrita no Universo da Pequena Infância*. Campinas: Editora Autores Associados, 2005.
- MAHER, T. M. “Sendo Índio em Português”. In: SIGNORINI, I. (org.). *Linguagem e Identidade: Elementos para uma Discussão no Campo Aplicado*. Campinas: Editora Mercado das letras, 1998:115-138.
- MELIÁ, B. *Educação Indígena e Alfabetização*. São Paulo: Edições Loyola, 1979.
- SPYER, M. “A Questão da Identidade Étnica na Sala de Aula: a Cultura Indígena”. In: DAYRELL, J. (org.) *Múltiplos Olhares sobre Educação e Cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 1996.

CONTEXTUALIZANDO O CAMPO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS NO BRASIL¹

Luís Donisete Benzi Grupioni

Este artigo tem um duplo propósito. O primeiro é organizar um conjunto de informações gerais, que permitam compreender a proposição de uma escola específica para os povos indígenas hoje no Brasil. Trata-se, aqui, de procurar evidenciar a forma como a escola foi imposta aos povos indígenas em todo o país e de perceber como esta vem sendo apropriada por eles em anos recentes. O segundo propósito, decorrente do primeiro, é configurar o campo em que ocorrem as discussões a respeito da formação de índios como professores para atuarem nas escolas localizadas nas comunidades indígenas. Desta feita, a proposição é entender como práticas alternativas à ação do Estado geraram um paradigma que foi legitimado por uma legislação recente e incorporado como pauta de uma política pública específica por parte do governo brasileiro.

POVOS INDÍGENAS NO BRASIL

Durante quase cinco séculos, os índios foram pensados como seres efêmeros, em transição: transição para a cristandade, a civilização, a assimilação, o desaparecimento. Hoje se sabe que as sociedades indígenas são parte de nosso futuro e não só do nosso passado.

¹ Esse artigo é uma versão revista e ampliada de Grupioni, 2004.

A nossa história comum foi um rosário de iniquidades cometidas contra elas. Resta esperar que as relações que com elas se estabelecem a partir de agora sejam mais justas: e talvez o sexto centenário do descobrimento da América tenha algo a celebrar. (Manuela Carneiro da Cunha, in História dos Índios no Brasil)

Remanescentes de um grande contingente populacional, cujas estimativas históricas indicam que poderia estar em torno de 6 milhões de indivíduos, quando da chegada dos primeiros europeus no século XVI, os povos indígenas contemporâneos no Brasil vivenciaram processos históricos distintos e são, ainda hoje, portadores de tradições culturais específicas, expressando uma diversidade cultural ainda pouco conhecida, reconhecida e respeitada.

Nossas estatísticas, insensíveis e deficientes, insistem em números não precisos, não absolutos. Seriam cerca de 220 povos, falantes de cerca de 180 línguas, totalizando uma população que se reconhece como integrante de uma categoria indígena que pode variar entre 370 a 700 mil indivíduos, espalhados em centenas de aldeias em praticamente todo o território nacional².

Nesses mais de 500 anos de história do Brasil, os povos indígenas foram vistos e interpretados de diferentes formas. O questionamento sobre que papel eles poderiam desempenhar na formação da sociedade brasileira pautou diferentes práticas a eles dirigidas. Entre o bom e o mau selvagem, a visão de que os índios eram entraves ao progresso, que precisavam ser civilizados, salvos enquanto indivíduos, aniquilados enquanto povos culturalmente diversificados, impôs-se como paradigma até bem pouco tempo atrás.

Foram décadas de políticas claramente contrárias aos índios, ou ainda que favoráveis no plano do discurso e no plano legal, amplamente complacentes com práticas violentas, que visavam a extinção da diferença. A transformação

² Nesses números incluem-se, certamente, o contingente indígena que vive nas cidades, embora sobre eles não haja nenhum trabalho censitário específico. O certo em relação à população indígena é dizer que ela tem crescido de forma constante nos últimos anos, evidenciando o revigoramento destes povos. Mas há ainda vários povos correndo o risco de extinção, ameaça que tende a ser maior quando o povo indígena é formado por poucos indivíduos. E no Brasil, mais de 50% do total dos povos indígenas são integrados por menos de 500 pessoas. O mesmo vale para as línguas indígenas: quanto menos falantes maior o risco dela deixar de ser falada. Hoje no Brasil são conhecidas 180 línguas indígenas.

dos índios em mão de obra talvez tenha sido, ao lado de sua conversão à fé cristã, uma das mais piedosas soluções propostas para enfrentar o problema indígena.

No começo do século passado firmaram as bases para um protecionismo estatal, que se centrou na superioridade da cultura brasileira sobre a indígena, na necessidade de elevar o padrão moral e tecnológico dos índios, permitindo sua evolução rumo à condição de partícipes da nação. O índio passava a ser visto como um ser em vias de transformação: a ação tutelar do Estado iria providenciar a passagem de um estado inferior da evolução ao estágio inferior da sociedade: da selvageria eles deveriam ser conduzidos ao posto de trabalhadores nacionais e a partir dali poderiam, despojados de atributos étnicos e culturais, progredir na escala social. Integrar foi o mote do processo histórico que moveu o Estado a elaborar uma política específica para solucionar o problema indígena.

Olhando retrospectivamente, temos uma história de longa duração onde os índios sempre foram vistos como um problema e a única resposta que se conseguiu foi a formulação de políticas para que eles deixassem de ser o que eram.

Mas ao longo dessa história foi-se firmando a constatação de que, apesar das políticas contrárias, o sentimento de pertencimento étnico expresso por esses povos não se esvaía tão facilmente e eles insistiam em manter suas identidades, que se materializam numa persistente distância face a outros grupos indígenas e face aos demais segmentos da sociedade brasileira. O tão esperado “índio genérico”, que surgiria a partir do solapamento das diferenças culturais, sociais e ontológicas existentes entre eles não vingou, e pequenas populações re-encontraram o eixo de seu crescimento demográfico e, re-elaborando seus modos particulares de estar no mundo, firmaram-se enquanto coletividades diferenciadas.

A proposta de valorização das diferenças culturais de que os povos indígenas são portadores é muito recente, e tem na Constituição de 1988 o seu grande momento. É, portanto, embora não pareça, algo muito novo a proposição de que os índios têm direito a serem o que sempre foram, a decidirem o seu próprio

futuro, cabendo ao Estado o dever de protegê-los e de lhes oferecer meios e instrumentos para decidirem e trilharem seus próprios caminhos. E também são recentes os textos legais que vão, gradativamente, detalhando os preceitos constitucionais que garantem aos índios o exercício do direito à diferença. Como também são recentes as políticas públicas voltadas ao reconhecimento da diversidade cultural dos povos indígenas e seu direito, por exemplo, a programas de educação e de saúde específicos. Datam de menos de uma década!

Ainda que o preconceito e a discriminação, a intolerância e a estigmatização caracterizem historicamente o tipo de relação que se estabeleceu entre os povos indígenas e outros segmentos das sociedades nacionais, é possível afirmar que os povos indígenas vivenciam hoje sinais de um novo tempo, em que já é possível a construção de canais de diálogo mais respeitosos com os Estados nos quais estão inseridos e com os segmentos das sociedades nacionais com os quais estão em contato (Cf. Hildebrand, 1996). Como já salientei em outra oportunidade, a *tendência presente em muitos Estados Nacionais de tratar os modelos de vida dos povos indígenas como fatores limitantes da unidade nacional, postulando uma homogeneidade lingüística e cultural, tem sido superada, através de novos ordenamentos constitucionais e legais, pela afirmação da possibilidade desses povos manterem suas identidades e práticas, sinal de que estão se abrindo novos espaços jurídicos de aceitação da diversidade étnica e cultural por eles representada* (Cf. Roldán, 1996) (Grupioni, 2001: 88).

A educação escolar em terras indígenas é hoje um desses espaços em que se defrontam concepções e práticas sobre o lugar dos índios na sociedade brasileira, onde leis inovadoras se defrontam com práticas arcaicas, onde os povos indígenas têm buscado o exercício de uma nova cidadania. É disso que trato nas páginas seguintes.

DA IMPOSIÇÃO À REIVINDICAÇÃO

Então surgiu o questionamento: que tipo de escola temos e que escola queremos? Porque, na verdade, a escola formal estava ou ainda está afastando o índio de sua própria realidade, fazendo-o esquecer e deixando a sua cultura de lado. Isso fez com que os

professores, juntamente com as lideranças de cada povo, viessem a refletir melhor a questão da educação. Depois de muitas discussões, os professores e lideranças afirmaram que era preciso uma educação diferenciada para as comunidades indígenas. Hoje, não em todas as escolas, mas na maioria, temos professores indígenas trabalhando na sua própria comunidade, onde ele é responsável pela formação do aluno-indio. (Prof. Orlando Oliveira Justino, Macuxi de Roraima)

A escola, como instituição, surge para os povos indígenas a partir do contato. Impondo-se por meio de diferentes modelos e formas, cumprindo objetivos e funções diversas, a escola esteve presente ao longo de toda história de relacionamento dos povos indígenas com representantes do poder colonial e, posteriormente, com representantes do Estado-nação. Como num movimento pendular, pode-se dizer que a escola se moveu, num longo percurso, do passado aos dias de hoje, de algo que foi imposto aos índios a uma demanda, que é atualmente por eles reivindicada. Utilizada, no passado, para aniquilar culturalmente estes povos, hoje tem sido vista como um instrumento que pode lhes trazer de volta o sentimento de pertencimento étnico, resgatando valores, práticas e histórias esmaecidas pelo tempo e pela imposição de outros padrões socioculturais.

Num primeiro momento, a introdução da escola em meio indígena foi um dos principais instrumentos empregados para promover a “domesticação” dos povos indígenas, para alcançar sua submissão e para negar suas identidades, promovendo sua integração na comunhão nacional, desprovidos de suas línguas maternas e de seus atributos étnicos e culturais.

O exemplo mais acabado deste tipo de estratégia foi a criação de internatos indígenas com o intuito de promover a educação formal das crianças indígenas. Retiradas do convívio familiar, eram proibidas de se comunicarem em suas línguas, obrigadas a aprenderem o português e introduzidas ao aprendizado de uma série de ofícios. Ao atingirem determinada idade, eram devolvidas às suas comunidades, mas ali encontravam inúmeras dificuldades de adaptação: não tinham mais laços afetivos com seus parentes, pois haviam vivido longe deles a maior parte de suas vidas; não conseguiam se comunicar na língua de origem,

porque ela fora soterrada pelas práticas da escola monolíngüe; não se integravam à vida cotidiana e ritual do grupo, pois lhes faltavam referenciais para entender e viver aquele modo de vida. Seu caminho natural era a busca por centros urbanos, integrando-se aos estratos mais baixos da vida produtiva e social. Esse caminho foi trilhado por muitos indivíduos indígenas: alguns conseguiram realizar o movimento de volta, outros integraram-se à sociedade regional.

Este não foi o único modelo de escola empregado para promover a educação formal dos índios: a escola em meio indígena teve muitas faces e pautou-se por diferentes concepções, não só pedagógicas, mas também a cerca do lugar que os índios deveriam ocupar na sociedade brasileira. A criação de escolas junto às comunidades indígenas, por meio da presença de professores não-índios, assistidos por alguns índios, – que falantes do português, tornavam-se os tradutores das determinações dos professores –, foi outro modelo de escola largamente empregado pelo Brasil afora. Neste modelo, o ensino bilíngüe foi adotado como estratégico para o efetivo aprendizado do português e dos valores da sociedade dominante: valorizava-se a língua indígena porque ela era a chave para o aprendizado da língua nacional. Esse método, usado pelo Estado em conjunto com missões religiosas, pode ser descrito como o bilingüismo de transição, porque ele só serve para que as crianças saiam do monolíngüismo da sua língua de origem para o monolíngüismo em português. Ao abandonarem suas línguas, pressupunha-se que também abandonassem seus modos de vida e suas identidades diferenciadas. A escola em áreas indígenas servia, assim, para a promoção da homogeneização cultural³.

Nesse processo de tradução daquele que ensina, criou-se uma nova categoria: a dos monitores bilíngües, prevista no quadro de funções do órgão indigenista oficial. Com o abandono da escola por parte desses professores não-índios, quase sempre despreparados para o tamanho e a dificuldade da tarefa, esses monitores acabavam por assumir as escolas, tomando a si a função

³ Para uma discussão dos modelos de escola em meio indígena implementados pelo Serviço de Proteção aos Índios (SPI) e posteriormente pela Fundação Nacional do Índio (Funai), consultar o trabalho de Luiz Otávio Pinheiro da Cunha – *A política indigenista no Brasil: as escolas mantidas pela Funai*, Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 1990, 129 págs, mimeo.

da docência nas escolas indígenas: é daí que surgem vários dos professores indígenas em atuação ainda hoje.

A escola missionária e a escola civilizadora são dois exemplos das muitas e diversas situações vividas pelos povos indígenas em relação aos processos de escolarização que chegaram até eles. Foram evocados aqui, de forma muito esquemática, com o intuito de demarcar um novo cenário que começou a se configurar com força nos últimos anos e que, em certa medida, é uma resposta a essas situações: o da apropriação da escola pelos próprios povos indígenas. De algo historicamente imposto, a escola passou a ser tomada e depois reivindicada por comunidades indígenas, que pressentiram nela a possibilidade de construção de novos caminhos para se relacionarem e se posicionarem frente aos representantes da sociedade envolvente, com a qual estão cada vez mais em contato. Novos modelos de escola indígena estão surgindo, pautados por paradigmas de respeito ao pluralismo cultural e de valorização das identidades étnicas.

Hoje o Brasil abriga em seu território uma rica diversidade nativa, composta por mais de 220 povos indígenas espalhados em várias aldeias em praticamente todos os estados da federação (somente no Rio Grande do Norte e Piauí não existem povos indígenas), com uma população estimada em torno de 370.000 a 700.000 mil indivíduos, computando-se aqueles que vivem em áreas urbanas e se identificam como índios. Já foram muito mais no passado: em 1500, estima-se que a população indígena chegasse a 6 milhões de indivíduos, falando mais de 1.200 línguas. Já foram menos também: na primeira metade do século XX, teriam sido reduzidos a 200 mil indivíduos. Nos últimos anos, essa população tem crescido de forma constante e em taxas superiores às do restante da população brasileira. Alguns grupos, após passarem anos procurando esconder suas origens étnicas, reivindicam hoje o reconhecimento de suas identidades diferenciadas.

É nesse contexto que os povos indígenas no Brasil têm reivindicado uma escola indígena que lhes sirva de instrumento para a construção de projetos autônomos de futuro, dando-lhes acesso a conhecimentos necessários para um novo tipo de interlocução com o mundo de fora da aldeia. Nesse processo,

a escola ganhou relevância dentro do movimento indígena, e os professores indígenas, organizados em uma nova categoria de profissionais, têm hoje uma pauta própria de luta e reivindicações. A questão da educação está na agenda do movimento indígena contemporâneo, presente em todas as assembleias e reuniões, vista como um tema central para a conquista da autonomia indígena. Nesse novo cenário, associações de professores indígenas têm surgido e cumprido um importante papel na organização dos professores, na reivindicação junto a diferentes órgãos de governo, na proposição de encontros, seminários e estudos de temas relacionados à prática escolar, na formulação de princípios e de metas a serem conquistadas⁴.

MUDANDO OS PARADIGMAS

Estamos num momento importante da Educação Escolar Indígena, num período de transição entre a escola para índios imposta desde a colonização, e a nova escola indígena construída pelos índios. (Professora Francisca Novantino, Pareci de Mato Grosso)

Resultados dessa maior mobilização dos próprios povos indígenas e de suas organizações, bem como de setores organizados da sociedade civil, podem ser verificados nas importantes e significativas mudanças ocorridas tanto na legislação quanto na política governamental em relação aos povos indígenas no Brasil. Uma das áreas em que essas mudanças mais se realizaram foi no

⁴ Algumas destas organizações são constituídas a partir de bases étnicas, como é o caso da Organização Geral dos Professores Ticuna Bilíngües (OGPTB), no Amazonas, ou a da Associação dos Professores Bilíngües Kaingang e Guarani (APBKG), no Rio Grande do Sul, que reúnem respectivamente os professores Ticuna, na primeira, e os Kaingang e Guarani, na segunda. Outras reúnem professores de várias etnias, mas localizados numa mesma terra indígena ou num mesmo estado, como a Organização dos Professores Indígenas de Roraima (OPIR), que congrega representantes dos professores Macuxi, Wapichana, Taurepang e outros povos que vivem naquele estado, ou a Organização dos Professores Indígenas do Acre (OPIAC), recentemente formalizada, embora já estivesse há um bom tempo em gestação. E há também aquelas que se propõem a uma articulação mais regional, para fazer frente não só as demandas locais, mas também nacionais, como o atual Copiam, Conselho de Professores Indígenas da Amazônia, que reúne anualmente, desde 1988, delegações de professores indígenas da região Norte e tem formulado questionamentos e apresentado proposições interessantes em termos de novas concepções de educação escolar indígena, que têm influenciado positivamente alguns órgãos responsáveis pela execução da política de educação escolar indígena.

campo da educação escolar indígena. Se, historicamente, a introdução da escola em meio indígena serviu de instrumento de imposição de valores alheios e de negação de identidades diferenciadas, por meio de diferentes processos, como a catequização, a civilização e a integração forçada dos índios à comunhão nacional, atualmente a escola ganhou um novo sentido para os povos indígenas, tornando-se um meio de acesso a conhecimentos universais e de valorização e sistematização de saberes e conhecimentos tradicionais. De algo imposto, como vimos, a educação e a criação de escolas em terras indígenas passaram a ser uma demanda dos próprios povos indígenas, interessados em adquirir conhecimentos sobre o mundo de fora das aldeias e em construir novas formas de relacionamento com a sociedade brasileira e com o mundo.

Em várias regiões do país, desenvolvem-se projetos educacionais específicos à realidade sociocultural e histórica dos povos indígenas, a partir de um novo paradigma educacional de respeito à interculturalidade, ao multilingüismo e à etnicidade. Esses projetos tiveram início com o surgimento de entidades da sociedade civil de apoio aos índios, que passaram a atuar junto a determinadas comunidades indígenas. Estas entidades estruturaram-se nos anos 70, no bojo do processo mais geral de redemocratização da sociedade brasileira. Nesse período, a principal bandeira de luta centrava-se no reconhecimento dos territórios tradicionais e na busca de alternativas econômicas que possibilitassem uma maior autonomia para as comunidades indígenas. Paralelamente, a questão da escola ganhava importância na medida em que se percebia que os índios precisavam adquirir conhecimentos qualificados sobre o mundo dos brancos, para que pudessem estabelecer relações menos submissas e mais igualitárias tanto com setores do indigenismo oficial, quanto com outros segmentos da sociedade brasileira. Aprender o idioma português, dominar algumas operações matemáticas eram necessidades prementes para alguns povos, para darem um “basta” às relações de subordinação e de dominação em que se encontravam⁵.

⁵ Para uma contextualização da história de alguns projetos de responsabilidade de organizações não-governamentais, com enfoque para o trabalho da Comissão Pró-Índio do Acre e para a questão dos currículos interculturais, consultar o artigo de Nietta Lindenberg Monte – “Os outros, quem somos? Formação de Professores indígenas e identidades interculturais”. In: Fundação Carlos Chagas – *Cadernos de pesquisa*, n. 111. São Paulo: Editora Autores Associados, 2000.

Deste período aos dias de hoje, muito se avançou na reflexão e na prática da presença da escola em terras indígenas. Consensos que hoje parecem óbvios foram construídos com muito esforço, vencendo resistências e preconceitos, e gerando idéias e experiências que atualmente servem de referência para a própria estruturação de uma política nacional de educação escolar indígena⁶.

Talvez a idéia mais forte que tenha se firmado ao longo desse período seja a de que a escola pode ser apropriada pelos povos indígenas, que podem dar a ela um novo significado e um novo sentido, transformando essa instituição de origem ocidental em um instrumento a seu favor. Se historicamente a escola foi utilizada para promover a integração dos índios à comunhão nacional, por meio do aprendizado do português e pelo progressivo abandono de suas línguas nativas e práticas culturais, hoje esse aprendizado ocorre paralelamente a processos de sistematização, registro e valorização de saberes e conhecimentos tradicionais.

A demanda por escola está presente em quase todas as comunidades indígenas que mantêm relacionamentos com segmentos da sociedade brasileira. E essa demanda não é por qualquer tipo de escola, mas por uma escola gerida por representantes das comunidades indígenas, que permita acesso a saberes universais e sirva de ponto de referência para processos de valorização e resgate cultural. Passado o momento de absorção de uma instituição tipicamente ocidental, o que se assiste hoje, em todo o país, é o processo de dar uma *feição indígena* à instituição escolar nas aldeias.

Outro ponto sobre o qual parece haver um consenso total é que os processos escolares devem ser conduzidos pelos próprios índios, membros das respectivas comunidades onde a escola esteja inserida. Para tanto, professores indígenas têm sido formados para atuarem nas escolas das aldeias, a partir de diferentes programas de formação, primeiramente alavancados por organizações

⁶ Para uma visão geral do campo da educação escolar indígena no Brasil, consultar o periódico *Em Aberto*, Vol.76, Tema Experiências e Desafios na Formação de Professores Indígenas no Brasil (fev, 2003) e o Vol. 63, Tema Educação Escolar Indígena (jul/set, 1994), ambos publicados pelo INEP/MEC (Brasília-DF), bem como as coletâneas organizadas por D'Angelis, Wilmar e Veiga, Juracilda (orgs.) (1997), Lopes da Silva, Aracy e Ferreira, Mariana Kawall (2001), e Veiga, Juracilda e Salanova, Andrés (2001).

da sociedade civil de apoio aos índios, e hoje já assumidos em muitos estados pelas Secretarias Estaduais de Educação. Para que este processo encontre bom termo, muitas discussões têm ocorrido em todo o Brasil, no sentido de se definir um currículo para esse magistério intercultural, a partir da realidade de cada segmento de professores indígenas em formação. Tempo de contato, grau de domínio do português, experiências anteriores de escolarização, prática docente em sala de aula são alguns dos fatores levados em consideração quando da definição das competências que se espera que este professor indígena desenvolva durante o processo de sua formação que, na maioria dos casos, ocorre em serviço e conjuntamente com sua própria escolarização.

O uso da língua indígena na escola é outro ponto sobre o qual muito se avançou em termos de reflexão e prática em sala de aula nos últimos anos, em todo o Brasil. Não há um modelo único que possa dar conta das diferentes situações sociolingüísticas vividas pelos povos indígenas. Há povos que são monolíngües em sua língua de origem, outros que falam mais de uma língua indígena e, ainda, aqueles para os quais o português tornou-se sua língua de expressão. É sabido que muitas línguas indígenas hoje no Brasil correm o risco de desaparecer, principalmente quando poucos são os falantes daquela língua, ou quando os pais não mais se comunicam com os seus filhos usando sua língua materna. A escola indígena pode ter um papel importante na manutenção e na valorização das línguas indígenas ao possibilitar a escrita dessas línguas (até então ágrafas) e criar novos contextos de uso. E têm sido muito ricas as experiências nesse sentido, em todo o país. No Brasil contemporâneo são faladas 180 línguas indígenas conhecidas, distribuídas em 41 famílias, dois troncos lingüísticos e dez línguas isoladas⁷.

Outra vertente sobre a qual se conta com uma boa experiência acumulada e com resultados extremamente positivos é a da produção de materiais didáticos elaborados em contexto de formação dos professores indígenas para serem

⁷ Embora tenha havido avanços consideráveis nos últimos anos, é preciso reconhecer que o conhecimento sobre as línguas indígenas faladas no Brasil ainda é bem incipiente, sendo poucas as línguas efetivamente estudadas, contando com gramáticas e estudos aprofundados. Sendo assim, esses números e essas classificações tendem a se alterar na medida em que avança a pesquisa lingüística e etnológica com esses povos.

utilizados com seus alunos, em sala de aula. Cartilhas, livros em diferentes áreas do conhecimento, coletâneas de mitos e de histórias, dicionários, mapas e atlas, cartazes, jogos estão sendo produzidos a partir de processos de pesquisa, em português e em muitas línguas indígenas, baseados em diferentes concepções pedagógicas.

É crescente esse tipo de produção escrita, ilustrada e preparada por professores indígenas, e publicada por órgãos governamentais e entidades da sociedade civil, para uso nas escolas indígenas de todo o país. Entre os materiais já editados encontra-se uma impressionante variedade de temas, assuntos e abordagens. Há cartilhas para o ensino do português nas escolas da floresta e cartilhas em várias línguas indígenas. Há atlas com mapas preparados pelos professores indígenas, que explicam desde a origem do universo, na concepção indígena, até a localização da aldeia do povo indígena no mapa do mundo. Há livros que inventariam o acervo de cultura material de um povo indígena, outros que trazem receitas, outros que falam dos animais e das plantas. Há coletâneas de mitos, de cantos e de histórias. Há dicionários e vocabulários bilíngües. Há livros de História, de Matemática, de Saúde, de Geografia. Há livros escritos só em português e outros só nas línguas indígenas, e há também livros bilíngües. Alguns trazem apenas textos, mas a maioria estão ilustrados com belos desenhos, que expressam com muita força estética o estilo cultural de cada povo. Esses materiais constituem o produto mais visível da prática de uma educação intercultural e bilíngüe.

FORMANDO PROFESSORES INDÍGENAS

Agora só tem professor índio na nossa aldeia: o nosso desafio para ensinar as crianças aumentou. A responsabilidade ficou com a gente. (Prof. Juventino Pesirima, Katxuyana do Pará)

A formação de índios como professores e gestores das escolas localizadas em terras indígenas é hoje um dos principais desafios e prioridades para a

consolidação de uma Educação Escolar Indígena pautada pelos princípios da diferença, da especificidade, do bilingüismo e da interculturalidade. É um consenso estabelecido que a escola indígena de qualidade só será possível se à sua frente estiverem, como professores e como gestores, professores indígenas, pertencentes às suas respectivas comunidades.

De saída, pode-se dizer que esta é uma tarefa complexa, que tem encontrado soluções muito diferentes em várias localidades do país, e para a qual não há um único modelo a ser adotado, vista a extrema heterogeneidade e diversidade de situações sociolingüísticas, culturais, históricas e de formação e escolarização vividas pelos professores índios e por suas comunidades.

Ao realizar um censo escolar indígena específico, no ano de 1999, o Ministério da Educação reuniu informações que nos permitem visualizar quem são os professores índios em atuação nas escolas indígenas em todo o país. Ao todo foram identificadas naquele ano 1.392 escolas em terras indígenas, onde lecionavam 3.998 professores (índios e não-índios) para 93.037 estudantes⁸. Os professores indígenas totalizavam 3.059, representando 76,5% do total; os outros 939 professores são não-índios, representando 23,5%. Havia diferenças marcantes entre as regiões: enquanto na região Norte, os professores indígenas respondiam por 82,7% do total, na região Sul eles eram menos da metade dos docentes, correspondendo a 46,2%. No Nordeste, os professores indígenas representavam 78,1% do total, no Centro-Oeste eram 73,6% e no Sudeste somavam 80,6%⁹.

Em termos de gênero havia mais professores indígenas do sexo masculino que feminino: 1.990 eram do sexo masculino, enquanto 1.069 eram do sexo

⁸ Mais da metade das escolas localizadas em terras indígenas situa-se na região Norte (56,5%), onde vive a maior parte da população indígena. Em termos de dependência administrativa, há um ligeiro predomínio das escolas municipais, que respondem por 54,8%, enquanto 42,7% são estaduais.

⁹ Esses professores lecionam para 93.037 estudantes: "A maioria destes estudantes, 74.931 representando 80,6% do total, estão no Ensino Fundamental. E é nas primeiras séries do Ensino Fundamental que se concentra a maior parte dos estudantes indígenas. Na primeira série, estão 32.629 estudantes, representando 43,5% do total; na segunda série, 23%; na terceira série, 14,9%; e, na quarta série, 9,4%. O restante, 9,2% distribui-se da quinta à oitava série. Na Educação Infantil e em classes de alfabetização estão 15,2% do total dos estudantes indígenas. No Ensino Médio apenas 1,0% e, em classes de jovens e adultos, 3,2%" (Grupioni, 2002).

feminino. Variavam muito também os níveis de escolaridade desses professores, apresentando grande heterogeneidade, cujas proporções se modificam de região para região e em cada estado. Em termos gerais, 28,2% dos professores indígenas ainda não tinham completado o Ensino Fundamental, 24,8% tinham o Ensino Fundamental completo, 4,5% tinham Ensino Médio completo, 23,4% tinham Ensino Médio com magistério, 17,6% tinham Ensino Médio com magistério indígena e apenas 1,5% haviam cursado o Ensino Superior.

Esse foi o único levantamento específico realizado até hoje. Ainda que os números refiram-se a 1999, eles indicam tendências e situações que exigem respostas diferentes, de modo a propiciar que o professor indígena complete sua escolarização básica e se qualifique por meio de uma formação específica para a atuação no magistério indígena. E hoje, com a nova legislação, exige-se dele, como dos demais professores do país, a titulação em nível superior¹⁰.

Essa formação específica é uma forte demanda não só dos professores índios, mas também de suas comunidades, que almejam uma educação qualificada para suas crianças, pois ainda que os professores nas escolas indígenas, em sua maioria, sejam índios, muitos membros destas respectivas etnias, como nos mostram os dados acima, não concluíram sua escolarização básica, nem tiveram uma formação em magistério. E ela está prevista na legislação que trata do direito dos índios a uma educação intercultural diferenciada dos demais segmentos da população brasileira. Nesta legislação, que veremos a seguir, garante-se que os professores indígenas possam ter essa formação “em serviço”, ou seja, paralelamente à sua atuação em sala de aula, e concomitante à sua formação básica.

Essa determinação é fruto de diversas experiências de formação de professores indígenas que surgiram desde a década de 70 em diferentes regiões

¹⁰ O Censo Escolar Indígena foi realizado em 1999 e seus resultados vieram a público no final de 2001. Foi o único levantamento específico realizado nessa área até esse momento. Dados recentes do MEC, produzidos a partir do censo escolar que envolve todas as escolas do país, indicam um aumento nos totais acima apresentados. As escolas indígenas passaram de 1.392 para 1.724 em 2002, 2.079 em 2003 e chegaram a 2.228 estabelecimentos reconhecidos em 2004. Já o número de professores atuando nessas escolas teria passado de 3.998 para cerca de 8.000 docentes, segundo estimativa do MEC. E o número de estudantes indígenas, incluindo alunos no Ensino Fundamental, Médio, Educação de Jovens e Adultos, Educação Infantil e classes de alfabetização, estaria, em 2004, atingindo a cifra de 139.927.

do país, por iniciativa de organizações da sociedade civil que atuavam junto a determinados povos indígenas. Tais experiências, surgidas fora do aparelho do Estado, foram sendo gradativamente reconhecidas pelos órgãos oficiais e forneceram elementos para se regulamentar o processo de qualificação profissional dos professores indígenas.

De modo geral, esses processos de formação, hoje conduzidos não só por organizações não-governamentais, mas também por secretarias estaduais de educação, almejam possibilitar que os professores indígenas desenvolvam um conjunto de competências profissionais que lhes permitam atuarem, de forma responsável e crítica, nos contextos interculturais e sociolinguísticos nos quais as escolas indígenas estão inseridas. Em muitas situações cabe ao professor indígena atuar como mediador e interlocutor de sua comunidade com os representantes do mundo de fora da aldeia, e com a sistematização e organização de novos saberes e práticas. É dele também a tarefa de refletir criticamente e de buscar estratégias para promover a interação dos diversos tipos de conhecimentos que se apresentam e se entrelaçam no processo escolar: de um lado, os conhecimentos e saberes escolares, a que todo estudante, indígena ou não, deve ter acesso, e, de outro, os conhecimentos étnicos, próprios ao seu povo, que se antes eram negados, hoje assumem importância crescente nos contextos escolares indígenas.

O professor indígena deve ser formado também como um pesquisador, não só de aspectos relevantes da história e da cultura do seu povo, mas também dos conhecimentos significativos nas diversas áreas de conhecimento. Tal como estabelecido em documento do MEC, os professores indígenas *têm a difícil responsabilidade de serem os principais incentivadores à pesquisa dos conhecimentos tradicionais junto aos membros mais velhos de sua comunidade e sua difusão entre as novas gerações, visando à sua continuidade e reprodução cultural; assim como estudarem, pesquisarem e compreenderem os conhecimentos reunidos no currículo escolar à luz de seus próprios conhecimentos.* (MEC, 2002)

Os processos de formação de professores indígenas no Brasil têm se desenvolvido por meio de situações de formação presenciais e momentos

não-presenciais, possibilitando que o professor continue em atuação em sua escola, e transforme o seu dia-a-dia em sala de aula em matéria de constante reflexão. Nos períodos presenciais, cursos e atividades previamente planejados são executados por uma equipe de especialistas, responsáveis pela formação. São os momentos de curso, normalmente modulares, de trabalho intensivo, reunindo professores de uma mesma etnia ou de diversos povos. Ocorrem normalmente uma ou duas vezes por ano. A esses períodos presenciais, várias outras situações de formação são incentivadas, como estágio supervisionado, em que um formador acompanha o trabalho do professor na sua escola, ou visitas de intercâmbio entre professores indígenas de diferentes escolas, e ainda os momentos de pesquisa, reflexão e registro de suas atividades em sala de aula, por meio, por exemplo, de memoriais e diários de classe.

São iniciativas com esse perfil que têm possibilitado que um número crescente de professores indígenas complete sua escolarização básica e tenha uma formação específica para a atuação no magistério. E já estão em curso as primeiras experiências de formação diferenciadas, em nível de terceiro grau, para professores indígenas, por meio de licenciaturas específicas¹¹.

Todavia, é preciso registrar que ao lado de avanços significativos no processo de qualificação profissional dos professores indígenas verificados nos últimos anos, persistem muitos obstáculos para a generalização dessas práticas. Muitas Secretarias de Educação ainda não se estruturaram para o trabalho com a Educação Indígena, não contando nem com recursos financeiros, nem com equipe técnica qualificada para ações de formação de seus professores. Ações de capacitação e cursos rápidos sobre temáticas específicas continuam ocupando as programações anuais de muitas secretarias de educação, incapazes de deslançar processos que garantam a qualificação profissional dos professores indígenas. A situação é pior quando a responsabilidade pela educação indígena está com os municípios.

¹¹ Confira, por exemplo, a experiência pioneira em curso no Mato Grosso: Governo do Estado de Mato Grosso – *3º Grau Indígena: projeto de formação de professores indígenas*. Barra do Bugres: UNEMAT; Brasília: DEDOC/Funai, 2001. Há, também, duas outras experiências de Ensino Superior voltadas para qualificar professores indígenas: uma na Universidade Federal de Roraima e outra na Universidade de São Paulo.

Não obstante, a temática da formação de professores indígenas ganha cada vez mais força dentro da pauta de atuação do movimento indígena no país, na medida em que se percebe sua importância para a construção de escolas que se pretendem “verdadeiramente indígenas”.

CONSOLIDANDO A LEGISLAÇÃO

Precisamos conhecer as leis e os direitos indígenas, porque nós temos direito a uma educação diferenciada. A escola indígena no passado tinha um papel civilizatório. Hoje isso mudou. São os próprios professores indígenas com suas comunidades que devem refletir como será a escola, porque isso tem relação com o projeto de futuro de cada comunidade indígena. (Profª. Francisca Novantino, Pareci de Mato Grosso)

Em que pese o persistente hiato entre o que está estabelecido na legislação indigenista e o que de fato ocorre na prática, ao analisarmos a legislação que trata do direito dos povos indígenas a uma educação diferenciada e de qualidade, verificamos que ela tanto é resultado de uma série de experiências alternativas conduzidas por organizações da sociedade civil em contraposição às práticas do Estado, quanto tem servido de baliza para nortear novas práticas educacionais em terras indígenas, em programas conduzidos tanto por organizações não-governamentais quanto governamentais. Dito de outro modo, essa legislação é fruto de experiências bem sucedidas e também é vanguarda para muito do que ainda precisa ser construído na prática, para que a escola cumpra um papel a favor de um melhor destino para os povos indígenas no Brasil¹².

Passados mais de dez anos da promulgação da atual Constituição brasileira é possível afirmar que o direito dos povos indígenas no Brasil a uma

¹² Para uma discussão a respeito do direito dos povos indígenas a uma educação diferenciada, tanto na legislação internacional, quanto na legislação nacional, como evidência da abertura de espaços de aceitação da diferença e do pluralismo, no Brasil e no mundo, consultar o artigo de Luís Donisete Benzi Grupioni – “Os povos indígenas e a escola diferenciada: comentários sobre alguns instrumentos jurídicos internacionais” in Grupioni, Vidal e Fischmann (Orgs) (2001).

educação diferenciada e de qualidade, ali inscrito pela primeira vez, encontrou amplo respaldo e detalhamento na legislação subsequente.

Com a Constituição de 1988 assegurou-se aos índios no Brasil o direito de permanecerem índios, isto é, de permanecerem eles mesmos, com suas línguas, culturas e tradições. Ao reconhecer que os índios poderiam utilizar suas línguas maternas e seus processos de aprendizagem na educação escolar, instituiu-se a possibilidade da escola indígena contribuir para o processo de afirmação étnica e cultural desses povos, deixando de ser um dos principais veículos de assimilação e integração.

Desde então, as leis subsequentes à Constituição que tratam da educação, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394) e o Plano Nacional de Educação (Lei 10.172), têm abordado o direito dos povos indígenas a uma educação diferenciada, pautada pelo uso das línguas indígenas, pela valorização dos conhecimentos e saberes milenares desses povos e pela formação dos próprios índios para atuarem como docentes em suas comunidades. Comparativamente a algumas décadas atrás, trata-se de uma verdadeira transformação em curso, que tem gerado novas práticas a partir do desenho de uma nova função social para a escola em terras indígenas.

Nesse processo, a educação indígena saiu do gueto, seja porque ela se tornou tema que está na ordem do dia do movimento indígena, seja porque há que se construir respostas qualificadas a essa nova demanda por parte daqueles a quem cabe gerir os processos de educação no âmbito do Estado. Com isso ganham os índios e ganha também a educação brasileira na medida em que será preciso encontrar novas e diversificadas soluções, exercitando a criatividade e o respeito frente aqueles que precisam de respostas diferentes.

Esse novo ordenamento jurídico, gerado em âmbito federal, tem encontrado detalhamento e normatização nas esferas estaduais, por meio de legislações específicas, que adequam preceitos nacionais às suas particularidades locais. Esse é o caminho para uma legislação que

tem tratado de princípios, cuja realização depende de cada contexto específico¹³.

A atual Constituição da República Federativa do Brasil entrou em vigor em outubro de 1988. No que se refere aos direitos indígenas, ela rompe com uma tradição da legislação brasileira, marcada pela postura integracionista que sempre procurou incorporar e assimilar os índios à “comunidade nacional”. Com a nova Constituição, os índios não só deixaram de ser considerados uma espécie em vias de extinção, como passaram a ter assegurado o direito à diferença cultural, isto é, o direito de ser índios e de permanecer como tal.

Não cabe mais à União a tarefa de incorporá-los à comunhão nacional, como estabeleciam as constituições anteriores, mas é de sua responsabilidade legislar sobre as populações indígenas, no intuito de protegê-las. A Constituição reconhece aos índios “os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam”, definindo essa ocupação não só em termos de habitação, mas também em relação ao processo produtivo, à preservação do meio ambiente e à reprodução física e cultural dos índios. Outra inovação importante da atual Constituição foi a de garantir aos índios, a suas comunidades e organizações, capacidade processual para entrar na Justiça em defesa de seus direitos e interesses. O Ministério Público é chamado a participar desse processo, mas não é condição para sua instauração. Ao Ministério Público cabe a defesa dos interesses indígenas, sendo a Justiça Federal o fórum para resolver pendências judiciais envolvendo os povos indígenas.

¹³ Já se acusou essa legislação de ser excessivamente genérica. Mas como contemplar a extrema heterogeneidade de situações e de vivências históricas dos mais de 200 povos indígenas no Brasil contemporâneo? Essa questão encontrou uma resposta no Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, lançado pelo MEC em 1998: *Os princípios contidos nas leis dão abertura para a construção de uma nova escola, que respeite o desejo dos povos indígenas por uma educação que valorize suas práticas culturais e lhes dê acesso a conhecimentos e práticas de outros grupos e sociedades. Uma normatização excessiva ou muito detalhada pode, ao invés de abrir caminhos, inibir o surgimento de novas e importantes práticas pedagógicas e falhar no atendimento a demandas particulares colocadas por esses povos. A proposta da escola indígena diferenciada representa, sem dúvida alguma, uma grande novidade no sistema educacional do país, exigindo das instituições e órgãos responsáveis a definição de novas dinâmicas, concepções e mecanismos, tanto para que essas escolas sejam de fato incorporadas e beneficiadas por sua inclusão no sistema, quanto respeitadas em suas particularidades* (MEC, 1998: 34).

Além do reconhecimento do direito dos índios de manterem sua identidade cultural, a Constituição de 1988 garante a eles, no artigo 210, o uso de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem, cabendo ao Estado proteger as manifestações das culturas indígenas. Esses dispositivos abriram a possibilidade para que a escola indígena se constitua num instrumento de valorização das línguas, dos saberes e das tradições indígenas, deixando de se restringir a um instrumento de imposição dos valores culturais da sociedade envolvente. Nesse processo, a cultura indígena, devidamente valorizada, deve ser a base para o conhecimento dos valores e das normas de outras culturas. A escola indígena poderá, então, desempenhar um importante e necessário papel no processo de autodeterminação desses povos.

Esse direito ao uso da língua materna e dos processos próprios de aprendizagem ensejou mudanças na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que menciona, pela primeira vez, de forma explícita a educação escolar para os povos indígenas. A primeira menção à educação indígena encontra-se na parte do Ensino Fundamental, no artigo 32, onde se estabelece que este será ministrado em língua portuguesa, mas que será assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. Ou seja, reproduz-se aqui o direito inscrito no capítulo 210 da Constituição Federal. Nos artigos 78 e 79, nas “Disposições Gerais”, preconiza-se como dever do Estado o oferecimento de uma educação escolar bilíngüe e intercultural, que fortaleça as práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígena, e proporcione a oportunidade de recuperar suas memórias históricas e reafirmar suas identidades, dando-lhes, também, acesso aos conhecimentos técnico-científicos da sociedade nacional. Para que isto possa ocorrer, a LDB determina a articulação dos sistemas de ensino para a elaboração de programas integrados de ensino e pesquisa, que contem com a participação das comunidades indígenas em sua formulação e que tenham como objetivo desenvolver currículos específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades. A LDB ainda prevê a formação de pessoal especializado para atuar nessa área e a elaboração e publicação de materiais didáticos específicos e diferenciados.

Com tais determinações, a LDB deixa claro que a educação escolar indígena deverá ter um tratamento diferenciado das demais escolas dos sistemas de ensino, o que é enfatizado pela prática do bilingüismo e da interculturalidade. Esse tratamento diferenciado encontrou acolhida e detalhamento no Plano Nacional de Educação (PNE), que apresenta um capítulo sobre a educação escolar indígena, dividido em três partes. Na primeira parte faz-se um rápido diagnóstico de como tem ocorrido a oferta da educação escolar aos povos indígenas. Na segunda parte, apresentam-se as diretrizes para a educação escolar indígena. E na terceira parte, estão os objetivos e metas que deverão ser atingidos, a curto e a longo prazo.

Entre os objetivos e metas previstos no PNE destaca-se a universalização da oferta de programas educacionais aos povos indígenas para todas as séries do ensino fundamental, assegurando autonomia para as escolas indígenas, tanto no que se refere ao projeto pedagógico quanto ao uso dos recursos financeiros, e garantindo a participação das comunidades indígenas nas decisões relativas ao funcionamento dessas escolas. Para que isso se realize, o Plano estabelece a necessidade de criação da categoria escola indígena para assegurar a especificidade do modelo de educação intercultural e bilíngüe e sua regularização junto aos sistemas de ensino.

O Plano Nacional de Educação prevê, ainda, a criação de programas específicos para atender às escolas indígenas, bem como a criação de linhas de financiamento para a implementação dos programas de educação em áreas indígenas. Estabelece-se que a União em colaboração com os Estados deve equipar as escolas indígenas com equipamento didático-pedagógico básico, incluindo bibliotecas, videotecas e outros materiais de apoio, bem como serão adaptados os programas já existentes hoje no Ministério da Educação em termos de auxílio ao desenvolvimento da educação.

Atribuindo aos sistemas estaduais de ensino a responsabilidade legal pela educação indígena, o PNE assume como uma das metas a ser atingida nessa esfera de atuação a profissionalização e o reconhecimento público do magistério indígena, com a criação da categoria de professores indígenas como carreira

específica do magistério e com a implementação de programas contínuos de formação sistemática do professorado indígena.

Ainda no âmbito do Congresso Nacional, espera-se a aprovação da revisão do Estatuto do Índio, que também deverá apresentar formulações sobre o direito dos povos indígenas a uma educação diferenciada, e que obrigatoriamente deverá dialogar com as diretrizes curriculares emanadas pelo Conselho Nacional de Educação.

REGULAMENTANDO A EDUCAÇÃO INDÍGENA

Não adianta ter leis, se a escola indígena diferente não for diferente. Até agora a escola diferenciada só está no papel. A gente já falou muito sobre escola indígena diferente, mas na prática as coisas demoram muito para mudar. A gente não quer negar as coisas boas que os brancos nos ensinaram, mas a gente não quer que a nossa história e a nossa cultura se percam. Por isso, muitas comunidades indígenas estão fazendo seus próprios currículos, do jeito que eles acham bom. Agora temos leis que falam de educação indígena. As leis estão do nosso lado e nós vamos lutar para que sejam cumpridas. (Prof^{ta}. Maria de Lourdes, Guarani do Mato Grosso do Sul)

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena constituem o resultado das discussões que ocorreram na Câmara de Educação Básica do CNE, durante o ano de 1999, quando esta se lançou na análise de dois documentos encaminhados pelo Ministério da Educação (a versão preliminar do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas e um documento especialmente preparado pelo então Comitê de Educação Escolar Indígena do MEC sobre a necessidade de regulamentação da educação indígena), bem como de uma consulta feita pelo Ministério Público Federal do Rio Grande do Sul. A matéria ficou a cargo do Pe. Kuno Paulo Rhoden que foi indicado como relator.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena foram aprovadas em 14.09.1999, por meio do Parecer 14/99, da Câmara Básica do Conselho Nacional de Educação. Dividido em capítulos, o Parecer

apresenta a fundamentação da educação indígena, determina a estrutura e funcionamento da escola indígena e propõe ações concretas em prol da educação escolar indígena.

Merece destaque no parecer que institui as diretrizes a proposição da categoria escola indígena, a definição de competências para a oferta da educação escolar indígena, a formação do professor indígena, o currículo da escola e sua flexibilização. Essas questões encontrarão normatização na Resolução 3/99, gerada no âmbito das mesmas discussões que ensejaram este parecer.

No Diário Oficial da União foi publicada em 17/11/1999 a Resolução 3/99, que fixa diretrizes nacionais para o funcionamento das escolas indígenas. Importantes definições foram aí inscritas e regulamentadas, no sentido de serem criados mecanismos efetivos para a garantia do direito dos povos indígenas a uma educação diferenciada e de qualidade. Algumas destas definições merecem ser destacadas.

A primeira é relativa à criação da categoria escola indígena, reconhecendo-lhe *a condição de escolas com normas e ordenamento jurídico próprios*, garantindo autonomia pedagógica e curricular para essa escola. Isto coloca a necessidade de regulamentação dessas escolas junto aos Conselhos Estaduais de Educação, bem como a necessidade de instituir mecanismos de consulta e envolvimento da comunidade indígena na discussão sobre a escola indígena. Cumprindo tal determinação, avança-se em direção à constituição de escolas indígenas, com estatuto próprio, para as quais o sistema de ensino deve prover um atendimento especial: rompe-se, deste modo, com a maneira pela qual o sistema vem tratando essas escolas: como salas de extensão de escolas urbanas ou como escolas rurais, levando a elas calendários, programas e materiais que pouco ou nada se adequam ao universo indígena.

Outro ponto importante da Resolução 3/99 é a garantia de uma formação específica para os professores indígenas, podendo esta ocorrer em serviço e, quando for o caso, concomitantemente com a sua própria escolarização. A resolução estabelece que os Estados deverão instituir programas diferenciados de formação para seus professores indígenas, bem como deverá regularizar a

situação profissional dos professores indígenas, criando uma carreira própria para o magistério indígena e realizando concurso público diferenciado para ingresso nessa carreira.

Ao interpretar a LDB, o Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio desta Resolução, definiu as esferas de competência e responsabilidade pela oferta da educação escolar aos povos indígenas. Estabelecido o regime de colaboração entre União, Estados e Municípios, o CNE definiu que cabe à União legislar, definir diretrizes e políticas nacionais, apoiar técnica e financeiramente os sistemas de ensino para o provimento de programas de educação intercultural e de formação de professores indígenas, além de criar programas específicos de auxílio ao desenvolvimento da educação. Aos Estados caberá a responsabilidade *pela oferta e execução da educação escolar indígena, diretamente ou por regime de colaboração com seus municípios*, integrando as escolas indígenas como *unidades próprias, autônomas e específicas no sistema estadual* e provendo-as com recursos humanos, materiais e financeiros, além de instituir e regulamentar o magistério indígena. Dessas disposições decorrem, entre outras, a necessidade de cada secretaria de estado da educação criar uma instância interinstitucional, com a participação dos professores e das comunidade indígenas para planejar e executar a educação escolar diferenciada nas escolas indígenas.

Tanto a Resolução 3/99 quanto o Parecer 14/99 do CNE vieram integrar o conjunto de normas e legislação nacional a respeito do direito dos povos indígenas a uma educação diferenciada, composto por princípios que, de modo geral, atendem a extrema heterogeneidade de situações vividas hoje pelos 220 povos indígenas contemporâneos no Brasil. Essa legislação permite a expressão do direito a uma educação diferenciada, a ser pautada localmente, em respeito às diferentes situações socioculturais e sociolinguísticas de cada povo indígena bem como em relação aos seus diferentes projetos de futuro.

Todavia, estes princípios precisam encontrar respaldo e acolhimento nas normatizações estaduais que vão disciplinar o funcionamento das escolas indígenas, enquanto unidades integrantes dos sistemas estaduais de ensino, bem como regularizar a situação dos professores indígenas, enquanto profissionais

contratados pelo Estado ou pelo município. É aqui, portanto, no âmbito estadual que os princípios federais precisam ganhar efetividade, gerando normas e procedimentos que lhes possam dar vazão. É neste âmbito que se consolida o direito a uma educação diferenciada na medida em que se implementa e se realiza o direito a uma escola própria e de qualidade.

Este é o momento em que diferentes Estados da federação se lançam a disciplinar a matéria, seja por meio da inclusão da educação escolar indígena nas leis orgânicas de educação, por parte das assembleias legislativas, seja por meio de resoluções estaduais, geradas no âmbito dos conselhos estaduais de educação. Este é, portanto, o momento de se refletir sobre como os avanços alcançados na esfera federal poderão encontrar detalhamento nas esferas estaduais, potencializando as oportunidades dos povos indígenas terem uma escola e uma educação que atenda a seus interesses e aspirações de futuro.

CONQUISTANDO UMA NOVA EDUCAÇÃO

As secretarias de educação têm que cumprir a legislação. Têm que assumir suas responsabilidades e oferecer uma educação decente para os povos indígenas, porque isto está garantido nas leis. Nós, professores indígenas, não somos só aliados. Somos os cobradores do cumprimento da política de educação indígena para benefício das nossas comunidades. (Prof. Jerry Adriane Matalawê, Pataxó da Bahia)

Se é verdade que já se avançou muito, e que muitas são as experiências em curso, tanto de formação de professores indígenas, quanto do funcionamento das escolas em terras indígenas, é também um fato a ser registrado que muitos são os impasses para que estes consensos se generalizem, gerando novas e produtivas práticas escolares. A falta de vontade política de setores governamentais continua sendo o principal impedimento para que os direitos conquistados na legislação se efetivem, transformando as escolas localizadas em terras indígenas, permitindo que novos caminhos sejam trilhados e experimentados.

Não obstante a generalização do discurso do direito a uma educação bilíngüe e intercultural, o que se verifica em muitas terras indígenas é ainda uma escola distante da comunidade, sem recursos pedagógicos e didáticos a não ser a lousa e o giz, monolíngüe na idioma nacional, menosprezando os conhecimentos nativos em prol da difusão de informações contidas em livros didáticos descontextualizados e incompreendidos por boa parcela do professorado indígena. Ainda está por acontecer uma verdadeira revolução na prática educativa da maioria das escolas indígenas do país. E os setores governamentais responsáveis pelo gerenciamento da educação indígena no país, em suas diferentes esferas (federal, estadual e municipal) se mostram pouco permeáveis às mudanças reclamadas pelos povos indígenas. Tais instâncias, via de regra, não contam com quadros técnicos qualificados, políticas de longa duração são preteridas em prol de ações pontuais e fragmentadas, que não encontram nexos na rotatividade de cargos e mudanças de políticas, que tanto caracterizam a administração pública no Brasil. Face a burocracia governamental, a tão propalada participação indígena fica mais no discurso que na prática.

Na contramão dessas dificuldades, professores e comunidades indígenas exercitam sua persistência e determinação. Cada vez mais torna-se evidente que somente na medida em que os povos indígenas de fato assumirem a escola, apropriando-se dela, tanto nos aspectos pedagógicos quanto nos aspectos gerenciais, é que ela será de fato uma escola indígena. Para isso, além de ter professores indígenas a sua frente, é preciso que toda a comunidade participe de seu dia-a-dia, de modo que ela possa estar a serviço de seus interesses e projetos comuns, dando respostas às demandas por elas formuladas e colaborando para os diferentes processos de autonomia cultural e de cidadania indígena almejados pelos povos indígenas.

É assim que paulatinamente um novo papel está sendo desenhado para a escola indígena no país. E o protagonismo desse processo está com os professores indígenas e suas comunidades, cabendo a eles definir o perfil da escola indígena, de modo que ela possa responder aos projetos de futuro que cada povo está procurando construir. Hoje, a escola pode contribuir para que

os povos indígenas encontrem um lugar digno no mundo contemporâneo, vivam em paz, mantendo suas línguas e suas tradições e repassando-as às novas gerações. Isso implica terem o direito de tomar decisões sobre o seu próprio destino, com autonomia e liberdade. Já não é de agora que se decide para os povos indígenas o que é melhor para eles. O que se assiste, hoje, é que os próprios povos indígenas estão reclamando para si o direito de decidirem seu próprio caminho, a partir de relações mais equilibradas com o mundo de fora da aldeia, assentadas no respeito às suas concepções nativas. Edificar escolas indígenas que possam contribuir para esse processo de autonomia faz, sem dúvida, parte dos diferentes projetos de futuro dos povos indígenas no Brasil.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARAÚJO, Ana Valéria. “Direito Internacional e Povos Indígenas”. In: RICARDO, Carlos Alberto(ed.) *Povos Indígenas no Brasil – 1991-1995*. São Paulo: ISA, 1996.
- AZANHA, Gilberto; VALADÃO, Virgínia Marcos. *Senhores destas terras – Os povos indígenas no Brasil; da colônia aos nossos dias*. Coleção História em Documentos. São Paulo: Atual Editora. 1991.
- CARNEIRO DA CUNHA, Manuela (org.). *História dos Índios no Brasil*. São Paulo: Cia das Letras, Fapesp, SMC-SP, 1992.
- D’ANGELIS, Wilmar; VEIGA, Juracilda (orgs.). *Leitura e escrita em escolas indígenas*. Campinas: ALB e Mercado de Letras, 1997.
- GOMES, Mércio P. *Os índios e o Brasil: ensaio sobre um holocausto e sobre uma nova possibilidade de convivência*. Petrópolis: Editora Vozes: 1988.

- GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Org.). *Quem são, quantos são e onde estão os povos indígenas e suas escolas no Brasil?* Programa Parâmetros em Ação de Educação Escolar Indígena, Ministério da Educação / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC, 2002.
- GRUPIONI, Luís Donisete Benzi; VIDAL, Lux; FISCHMANN, Roseli (orgs.). *Povos Indígenas e Tolerância: construindo práticas de respeito e solidariedade*. São Paulo: Edusp e Unesco, 2001.
- GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. “Um território ainda a conquistar”. In: *Educação escolar indígena em Terra Brasilis, tempo de novo descobrimento*. Rio de Janeiro: IBASE, 2004.
- GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. “Educação e povos indígenas: construindo uma política nacional de educação escolar indígena”. In: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília: INEP/MEC, Vol. 81. n. 198, maio-agos., 2000.
- GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. “Os índios e a Cidadania”. In: MEC/SEED. *Índios no Brasil*. Cadernos da TV Escola. Vol.3. Brasília: MEC/SEED, 1999.
- HEINZ, Wolfgang S. *Indigenous populations, ethnic minorities and human rights*, Berliner Studien zur Internationalen Politik 10. Berlin: Quorum Verlag, 1988.
- HILDEBRAND, Martin von. “Entre la ley e la Costumbre”. In: COAMA – *Derechos de los Pueblos Indígenas en las Constituciones de América Latina*. Colombia: Disloque Editores, 1996.
- Indian Law Resource Center. *Derechos Indios Derechos Humanos – manual para indígenas sobre procedimientos de reclamaciones en el campo de los derechos humanos internacionales*. Washington: ILRC, 1994.
- KLINBERG, Otto. “Prejuicio”. In: SILLS, David L. (Diretor). *Enciclopédia Internacional de las Ciências Sociales*. Vol. 8. Madrid: Aguilar Ediciones, 1976.

- LOPES DA SILVA, Aracy; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (orgs.). *A Temática Indígena na Escola: subsídios para professores de 1º e 2º graus*. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995.
- LOPES DA SILVA, Aracy; FERREIRA, Mariana Kawall (orgs.). *Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola*. São Paulo: Fapesp/Global/Mari, 2001.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena*. Brasília: MEC-SEF e Comitê Nacional de Educação Escolar Indígena, 1993.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Referenciais para formação de professores indígenas*. Brasília: MEC, 2002, mimeo.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas*. Brasília: MEC, 1998.
- RIBEIRO, Darcy. *Os índios e a civilização: a integração das populações indígenas no Brasil moderno*. Petrópolis: Editora Vozes, 1982.
- RICARDO, Carlos Alberto (Ed.). *Povos Indígenas no Brasil – 1996-2000*. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2000.
- ROLDÁN, Roque. “El reconocimiento de los Derechos Indígenas un asunto de incumbencia global”. In: COAMA – *Derechos de los Pueblos Indígenas en las Constituciones de América Latina*. Colômbia: Disloque Editores, 1996.
- SANTILLI, Márcio. *Os Brasileiros e os índios*. São Paulo: Editora Senac, 2001.
- SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. Projeto Tucum. *Jenipapo, urucum e giz. Educação Escolar Indígena em debate*. Cuiabá: Conselho de Educação Escolar Indígena de Mato Grosso, 1997.
- SOUZA FILHO, Carlos Frederico Marés de. “As Constituições Americanas e os povos indígenas”. In: RICARDO, Carlos Alberto(ed.). *Povos Indígenas no Brasil – 1991-1995*. São Paulo: ISA, 1996.

VEIGA, Juracilda; SALANOVA, Andrés. *Questões de Educação Escolar Indígena: da formação do professor ao projeto de escola*. Brasília: Funai/Dedoc e ALB, 2001.

O ESTADO DA ARTE DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS NO BRASIL

Kleber Gesteira Matos
Nietta Lindenberg Monte

I. SOCIEDADES INDÍGENAS DO BRASIL

Dados gerais

Há pouco consenso a respeito do número exato de sociedades¹ indígenas que vivem no território brasileiro: algumas, normalmente identificadas sob uma só denominação, podem ser compreendidas como um conjunto de sociedades e comunidades diversas. Dezenas de comunidades tradicionais reivindicam do Estado brasileiro o reconhecimento como sociedades indígenas. Outras, dadas como extintas, rearticulam-se e passam a compor o caleidoscópio da sociodiversidade indígena no país. Reconhecidas essas situações variadas, estima-se a existência de pouco mais de duas centenas de sociedades, vivendo em 620 terras indígenas, quase 13% do território brasileiro, espalhadas em 24 das 27 unidades administrativas do país.

Dados sobre as populações indígenas que vivem no interior de seus territórios são também sujeitos a controvérsias: a Fundação Nacional de Saúde (FUNASA), órgão responsável pela assistência médica aos indígenas, possui um

¹ O termo “sociedade” será utilizado no documento por ser aquele da legislação brasileira, sendo, entretanto o termo “povo” preferencialmente usado pelos movimentos indígenas e indigenista.

banco de dados atualizado que aponta a existência de uma cifra superior a 411.000 indígenas. No entanto, neste número não estão computados alguns milhares de indivíduos pertencentes a sociedades indígenas que vivem temporariamente ou permanentemente em zonas urbanas de dezenas de cidades brasileiras. Segundo os dados do censo realizado no ano 2000 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o Brasil conta com uma população de 734.127 indígenas correspondentes a 0,4% do total da população brasileira. A Fundação Nacional do Índio (FUNAI), órgão indigenista do Governo Federal, computa a cifra de 25.000 estudantes indígenas freqüentando aulas em escolas urbanas.

Tendo em conta os números acima, pode-se concluir que, de modo geral, as sociedades indígenas no Brasil possuem um contingente populacional reduzido em relação a alguns outros países americanos. Mais de 50% delas contam com menos de quinhentas pessoas e apenas oito possuem um contingente populacional superior a 10.000 pessoas.

Um outro fator de diferenciação das sociedades indígenas no país é a diversidade das formas e do tempo de contato, encontrando-se neste território remanescentes de sociedades que conviveram com portugueses e espanhóis há quinhentos anos, e outras que ainda hoje recusam o contato contínuo, como os “índios isolados”.

Já os dados sobre o crescimento demográfico nos últimos 25 anos são significativos, com taxa média de 3.5% ao ano (o crescimento demográfico dos demais brasileiros, no período 1996 a 2000, é de 1.6%). Para muitos estudiosos da questão, essa taxa é resultado da combinação de políticas internas de crescimento intencional das populações indígenas, da demarcação de terras indígenas e das novas políticas públicas de saúde que visam o combate às altas taxas de mortalidade no campo.

Da situação sociolingüística à educação

É muito heterogênea a situação sociolingüística vivida pelas sociedades indígenas no Brasil como também o número de línguas faladas pelos seus

membros. Há grande quantidade de sociedades indígenas cujas primeiras línguas são aquelas de seus antepassados. Outras adotaram variantes regionais do português diante do desaparecimento de suas línguas originárias nos últimos cinco séculos. Em geral, há uma tendência ao bilingüismo como parte dos processos de contato com a sociedade nacional. Entretanto, existem ainda casos de indivíduos monolíngües em língua indígena, geralmente os velhos e as crianças e não são raros os indivíduos monolíngües em língua portuguesa, sobretudo entre as novas gerações. Também se encontram casos de multilingüismos em algumas terras indígenas do país, onde se entendem e/ou falam fluentemente ou parcialmente duas ou mais línguas indígenas, junto a uma ou duas línguas dominantes como espanhol e português, sobretudo em regiões de fronteira.

Nos quinhentos anos de contacto dos europeus e seus descendentes com as sociedades indígenas do Brasil predominaram os casos de completa extinção de sociedades e línguas, pois se estima que 85% das línguas faladas em 1500 deixaram de existir (Rodrigues, 1993). Hoje, mesmo as mais populosas das perto de 180 línguas sobreviventes são faladas por um número bem menor de pessoas do que antes do contacto direto ou indireto com os representantes da cultura ocidental, a maioria delas, por populações inferiores a 1.000 pessoas (note-se que, na literatura internacional sobre o tema, línguas com menos de 100.000 falantes são tidas como ameaçadas de extinção). Mas, tanto as que estão realmente moribundas, com apenas vinte, dez ou menos falantes, quanto as que ainda contam com alguns milhares, estão não apenas sujeitas, mas efetivamente submetidas à ação de agentes externos, governamentais e não-governamentais. Todas têm, portanto, problemas sérios de saúde.

Podemos distinguir situações em que cabe preservar a saúde ameaçada e situações em que urge pensar em medidas para recuperar a saúde lingüística mais ou menos gravemente abalada. Em ambos os casos, os programas educacionais motivados pela situação de contacto com a sociedade brasileira majoritária têm importância crítica: podem contribuir significativamente para a saúde lingüística de cada comunidade indígena, se bem pensados e continuamente monitorados e repensados quanto a seus efeitos sobre o tecido social e a prática da linguagem, mas também podem criar ou agravar desequilíbrios e falsas avaliações que serão fatais à saúde social e à saúde lingüística, se improvisadas ou mal adequadas ou executadas por pessoas que não conhecem os modos tradicionais de pensar, agir e falar. (Rodrigues e Cabral, 2004²)

² O referido texto foi elaborado especialmente para este documento e enviado aos autores pelos lingüistas Aryon Rodrigues da Silva e Ana Suelly Arruda C. Cabral gentilmente colaborando na reflexão sobre a relação entre a saúde das línguas indígenas e os programas educacionais no Brasil.

As questões particulares à situação de revitalização, manutenção e desenvolvimento das línguas indígenas junto ao domínio da língua e cultura brasileira entre professores e escolas são discutidas mais à frente no presente documento.

2. EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL

Os objetivos ontem e hoje

No Brasil, como no conjunto dos países americanos, a educação escolar foi empregada como um recurso, quase sempre extremamente eficaz, de aniquilação da diversidade. Inúmeras iniciativas de civilização e integração forçada à sociedade nacional foram implementadas pela coroa portuguesa, pelo império e pela república. Mesmo assim, recorrendo a diversas formas de resistência, as sociedades indígenas tentaram “domesticar” a escola ou, quando isso não era possível, tornaram-se totalmente refratárias a ela.

A partir da década de 1970, grupos organizados da sociedade civil passaram a assessorar algumas sociedades indígenas em suas demandas pela construção de um modelo de escola mais respeitoso à diversidade e aos direitos coletivos assegurados mais tarde na Constituição brasileira. Essas experiências se constituíram em referências importantes para a nova política de educação escolar indígena implementada no país na década de 1990.

A mudança nos princípios e nas formas de execução da política de educação indígena passa a ser desenhada com a promulgação da Constituição Federal em 1988, em que se reconheceu aos índios o direito à diferença, cabendo “*ao Estado proteger as manifestações das culturas indígenas e assegurar o uso de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem*” (Constituição Federal, 1988).

Bases legais e referenciais curriculares

A construção dessa nova política pública começou no ano de 1991: foi promulgado um decreto sobre o ensino escolar em áreas indígenas, atribuindo

ao Ministério da Educação a coordenação das ações do que veio a ser denominada “a educação escolar indígena” em todos os níveis e modalidades de ensino. Ficou estabelecido que essas ações seriam desenvolvidas pelas secretarias estaduais de educação em possível cooperação com os municípios. Em decorrência desse decreto, o Ministério passou a coordenar e apoiar a política de educação escolar a ser ofertada às comunidades indígenas, substituindo a FUNAI na anterior exclusividade sobre esse trabalho enquanto política oficial. Uma série de documentos orientadores da política educacional foi elaborada desde então pelo Ministério da Educação, por meio de equipes de assessores e consultores, índios e não-índios chamados a colaborar na construção dessas novas idéias e práticas.

Entre 1995 e 1998, os Parâmetros e os Referenciais Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, Educação Infantil, Educação de Jovens e Adultos e para a formação de professores, visaram oferecer uma educação capaz de assegurar às crianças, aos jovens e adultos brasileiros, mesmo em locais com pouca infra-estrutura e condições socioeconômicas desfavoráveis, o acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania, e ainda assegurar o respeito à diversidade no campo educacional.

Para a Educação Escolar Indígena, o documento, *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI)*, teve a função de apoiar a formação dos professores indígenas e a construção dos currículos das escolas indígenas em todo território nacional.

Para preparar a primeira versão do documento, o Ministério da Educação constituiu uma equipe formada por um conjunto de educadores, em sua maioria vinculados a ações de implantação e assessoria às escolas indígenas e à formação de professores índios, atuantes em organizações não-governamentais e universidades brasileiras³. Ao mesmo tempo, um significativo grupo de professores indígenas foi convidado a enviar suas reflexões para subsidiar

³ Os autores desse artigo, Nietta Lindenberg Monte e Kleber Gesteira Matos, tiveram importante função na elaboração deste Referencial, respectivamente atuando na coordenação geral do mesmo e na redação da área de ciências.

a elaboração do texto. O mesmo ocorreu com dezenas de especialistas universitários e técnicos governamentais. Foram também consideradas propostas curriculares de algumas secretarias de educação e de organizações não-governamentais entendidas como exemplares. Uma vez concluída a redação do documento, o debate continuou, pois o texto produzido foi intensamente utilizado nos cursos de formação de professores indígenas que aconteceram no país a partir de 1998.

Do ponto de vista político, o documento RCNEI se apresentou como um poderoso instrumento para a implementação da política de educação escolar indígena no Brasil. Em primeiro lugar, porque seu processo de produção implicou, durante quase dois anos, em um profundo e amplo debate a respeito do tema com a busca difícil, mas necessária, pela criação de um consenso sobre os fundamentos e orientações à nova política para a educação entre sociedades indígenas. Centenas de professores indígenas puderam apreciar as formulações iniciais e contribuir para seu formato final. O RCNEI foi muito utilizado, principalmente por lideranças e professores indígenas, como instrumento político, uma vez que nele estavam registradas as obrigações dos órgãos governamentais no atendimento aos direitos educativos indígenas. Muitos professores indígenas participaram de reuniões e atividades em defesa de seus direitos com o volume do RCNEI “debaixo do braço”, representando para eles um instrumento para a autonomia pedagógica e curricular de suas escolas.

No decorrer desses últimos anos, as conquistas acima relatadas vêm sendo regulamentadas por meio de vários textos legais: a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional garante às sociedades indígenas, em seus artigos 78 e 79, a oferta de educação escolar bilíngüe e intercultural.

Em conseqüência, com apoio de forças sociais diversas, foi se estabelecendo, nos estados, um conjunto de instrumentos legais que passaram a garantir e balizar a implementação da escola indígena em nosso país. Resoluções dos diversos conselhos estaduais de educação, portarias e outros instrumentos emitidos pelos titulares das secretarias estaduais de educação

e, mais recentemente, leis promulgadas pelas casas legislativas estaduais, dão o amparo legal indispensável ao funcionamento “diferenciado” das escolas indígenas.

O Ministério da Educação contribuiu para o estabelecimento de um conjunto de instrumentos legais dialogando com representantes do Conselho Nacional de Educação. O ponto culminante desse trabalho foi a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para as Escolas Indígenas, estabelecidas em um Parecer para todo território nacional, definindo um conjunto claro de orientações normativas.

Acompanhando as Diretrizes, foi aprovada a Resolução 3/99, estabelecendo, no âmbito da educação básica, a estrutura e o funcionamento das escolas indígenas, com “*normas e ordenamento jurídicos próprios*”, integradas como “*unidades próprias, autônomas e específicas*” nos sistemas estaduais de ensino. Caracteriza esse ordenamento em seus elementos básicos “*a sua localização em terras habitadas por comunidades indígenas, a exclusividade de seu atendimento à população indígena, o ensino ministrado nas línguas maternas e nas segundas línguas das comunidades e uma organização curricular própria*”.

Reconhecendo que a escola indígena diferenciada não se realiza sem a efetiva participação da comunidade e sem que à sua frente estejam professores indígenas, preferencialmente pertencentes à mesma etnia, a Resolução 3/99 determina que os professores das escolas indígenas recebam formação específica, garantindo que esta se realize “em serviço” e, quando necessário, de forma concomitante à sua própria formação básica.

Em janeiro de 2001, foi promulgado o “Plano Nacional de Educação” que definiu objetivos e metas a serem alcançados a curto e médio prazo, no sentido de universalizar a oferta de uma educação de qualidade para todos e de forma particular para as sociedades indígenas. Nessa lei, assegurou-se autonomia para as escolas indígenas, tanto no que se refere ao projeto pedagógico quanto ao uso dos recursos financeiros, garantindo a participação das comunidades indígenas nas decisões relativas ao funcionamento das escolas. Para que isso se realize, o Plano estabeleceu a necessidade da criação da categoria “escola

indígena” para assegurar a especificidade do modelo de educação intercultural e bilíngüe e sua regularização nos sistemas de ensino.

No tocante à política de formação de professores indígenas, o Ministério de Educação convocou o trabalho de profissionais e instituições civis e representantes de órgãos governamentais e universidades, em processo semelhante ao RCNEI, do que resultou o “Referenciais para a Formação de Professores Indígenas”, elaborado entre 1999 e 2001. O objetivo foi apresentar referenciais e orientações que pudessem nortear a tarefa de implantação permanente de programas de formação inicial e continuada de professores indígenas pelos sistemas de ensino estadual, de modo a atender às demandas das comunidades indígenas e às exigências legais de titulação do professorado em atuação nas escolas indígenas do país.

Muito ainda há que ser feito em todo país, sobretudo do ponto de vista da execução pelo Estado e seus órgãos responsáveis desse novo aparato legal e conceitual. Mesmo diante das insuficiências e dificuldades no desenvolvimento institucional dessa nova política, pode-se afirmar que os avanços nos últimos anos foram substanciais e definitivos. Também os impasses e as dificuldades se mostram bastante significativos, como mais à frente o presente artigo descreverá.

Alcance da educação escolar indígena no Brasil

O quadro geral da educação escolar indígena no Brasil, a partir dos dados do Censo Escolar de 2003, pode ser caracterizado como desigual e ainda pouco articulado. As 2.079 escolas indígenas em funcionamento no país atendem a 147 mil estudantes, por meio do trabalho de 7.000 professores, dos quais 85% são indígenas. Destas escolas, 48% estão vinculadas diretamente às secretarias estaduais de educação. As demais são mantidas por secretarias de educação de um total de 165 Municípios, existindo ainda algumas escolas denominadas “particulares” vinculadas a projetos estatais e entidades religiosas.

Com relação à distribuição dos níveis de escolaridade dos estudantes indígenas temos o seguinte quadro:

| Modalidades / níveis de ensino | Nº. de estudantes | Percentual |
|--------------------------------------|-------------------|-------------|
| Educação Infantil | 16.954 | 11,5% |
| Ensino Fundamental – 1ª. a 4ª. série | 95.521 | 65% |
| Ensino Fundamental – 5ª. a 8ª. série | 21.370 | 14,5% |
| Ensino Médio | 2.261 | 1,5% |
| Educação de Jovens e Adultos | 10.964 | 7,5% |
| Total | 147.070 | 100% |

Há uma enorme demanda reprimida na oferta do Ensino Fundamental completo e inúmeras sociedades reivindicam a criação de escolas de Ensino Médio no interior de seus territórios.

Os estudantes indígenas se distribuem pelo Brasil da seguinte forma:

| Regiões | Número de estudantes | Percentual |
|--------------|----------------------|-------------|
| Norte | 72.489 | 49% |
| Nordeste | 31.656 | 21% |
| Centro-Oeste | 30.270 | 21% |
| Sudeste | 3.968 | 3% |
| Sul | 8.687 | 6% |
| Total | 147.070 | 100% |

Avaliações sobre o desenvolvimento da EIB no país

No ano de 2002, um relatório foi produzido no âmbito do Ministério de Educação para avaliação da política nacional da educação escolar indígena⁴.

⁴ A referida avaliação foi encomendada pela principal agência de financiamento internacional da educação ao MEC e deste a um grupo de consultores externos. Não existe nenhuma outra avaliação nacional da política da educação escolar indígena anterior a esta no país.

Optou-se no presente artigo por citar trechos desse trabalho ao longo de vários capítulos e logo a seguir reproduzir informações sobre o potencial ainda não explorado de um estudo crítico e histórico da Educação Intercultural e Bilíngüe (EIB) no Brasil:

As mudanças ocorridas na escola indígena, nas três últimas décadas do século XX, podem ser avaliadas a partir de documentação recente produzida por diferentes fontes: os próprios índios, organizações não-governamentais, entidades religiosas, universidades, secretarias de educação (municipais e estaduais), conselhos estaduais de educação, Ministério da Educação e FUNAI. Destacam-se os diários de classe de professores de diferentes etnias (estimulados por projetos de formação, sobretudo de algumas de organizações não-governamentais), as atas e relatórios dos encontros (regionais e nacionais) de professores indígenas e outros registros feitos por organizações de professores bilíngües e agentes de saúde, assim como material didático-pedagógico e trabalhos de autores indígenas destinados ao uso escolar. Também relatórios de organizações não-governamentais e de entidades de apoio a sociedades indígenas constam de ricas reflexões internas (de circulação restrita), documentos oficiais e publicações do Ministério da Educação na década de 90, incluindo diretrizes, normas, decretos, leis, censos escolares; pareceres e resoluções do Conselho Nacional de Educação e documentos diversos sobre cursos de formação de professores bilíngües. Existe ainda documentação de programas e projetos de implantação de escolas indígenas em todo o país, pesquisas e projetos desenvolvidos por universidades em áreas indígenas e algumas teses de pós-graduação elaboradas a partir de uma etnografia da sala de aula. (MEC, 2002)

Além de rica documentação ainda a investigar, algumas avaliações pontuais foram já promovidas dentro de projetos e programas de um grande número de organizações não-governamentais indigenistas com atuação em EIB, solicitadas e apoiadas também pela cooperação internacional. A função dessas não foi estudar políticas, mas analisar, a partir de uma sistematização crítica e histórica, alguns dos importantes programas educativos entre sociedades indígenas. Estes, de atuação local entre apenas uma sociedade, ou de âmbito regional, entre muitas, abarcam períodos de atividade que chegam a décadas, tendo como fundo comum a formação de professores indígenas. Analíticas, mas também propositivas para a continuidade aperfeiçoada dos programas, tais avaliações versaram sobre temas da formação dos professores indígenas como: os limites e as possibilidades da posta em prática dos ideais

interculturais e multilíngües; as tendências recentes pró-línguas indígenas *versus* as altas expectativas em relação ao domínio escolar da língua portuguesa e conhecimentos científicos e culturais nacionais ou universais; a qualidade cultural e educativa dos materiais didáticos produzidos e/ou adotados; o processo de construção ou adequação das propostas curriculares; os modelos de bilingüismo postos em prática nas escolas pelos professores em formação; a relação com os movimentos indígenas, suas organizações e a própria comunidade escolar com os projetos; o uso escolar e social das línguas indígenas escritas e o papel da cultura na educação e na vida social como um todo; entre outros aspectos considerados relevantes nessas avaliações.

3. POLÍTICAS DE FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA

Quadro geral

Há pelo menos seis mil professores indígenas atuando nas escolas indígenas no país, dos quais 60% deles estão frequentando ou já concluíram cursos de formação em Magistério Específico Indígena, em nível médio.

Tais cursos são destinados a uma grande variedade de sociedades, quase a totalidade das que estão em contato mais permanente, em situações de formação comuns ou em separado, oferecidos por grupos de profissionais e instituições civis e governamentais com perfis diversos (como mostram os quadros por região do país no anexo).

Nos último dez anos, observa-se enorme heterogeneidade na composição das agências executoras e dos formatos curriculares dos cursos de formação de professores indígenas. Os cursos, denominados Magistério Indígena em nível médio, apesar da sua variedade, são organizados a partir de um modelo curricular que vem se mostrando positivo e de potencial multiplicador. Este prevê de uma a duas etapas de ensino presencial intensivo por ano, quando todos os professores em formação se reúnem durante três a seis semanas em um centro de formação e participam das atividades preparadas por seus docentes. Depois deste período, os professores continuam sua “formação em serviço”

nas aldeias, utilizando o espaço da sala de aula para atividades de pesquisa e de reflexão sobre a prática pedagógica. Os cursos têm a duração mínima de quatro anos, com maior ou menor equilíbrio entre as etapas presenciais e não presenciais.

De modo geral, a organização curricular contempla o estudo das línguas indígenas, a língua portuguesa, matemática, e todo o conjunto de disciplinas que compõem a estrutura curricular das escolas de Ensino Fundamental no Brasil: História, Geografia, Biologia, Física, Química e Artes.

Tal recorte disciplinar ainda caracteriza grande parte das escolas, mesmo quando alguns programas busquem inovar na reordenação das áreas de conhecimento em direção à transversalidade temática e à interdisciplinaridade. Também os currículos apresentam disciplinas específicas da formação de magistério como metodologia de pesquisa, pedagogia, didática, antropologia, legislação educacional, etc. Em quase todos os cursos, os professores indígenas se dedicam à produção de textos e ilustrações concomitantemente ao aprendizado dos novos conhecimentos e à pesquisa dos chamados “conhecimentos tradicionais”, que posteriormente são organizados como livros e outros materiais didáticos.

De forma geral, os materiais didáticos utilizados nos cursos de magistério específico são preparados exclusivamente para cada curso, em cada contexto sociocultural. Não há uma padronização de materiais e recursos didáticos. Observa-se nos últimos anos o uso de equipamentos de informática e, em alguns casos pontuais, o uso da Internet como fontes de pesquisa e informação.

Nos atuais currículos dos cursos de formação, tem ocorrido a revisão do processo anterior de escolarização dos professores indígenas, a fim de desenvolverem capacidades profissionais para:

- Elaborar currículos e programas de ensino específicos para as escolas indígenas;
- Produzir material didático-científico;
- Promover um ensino bilíngüe, o que requer conhecimentos em relação

aos princípios de metodologia de ensino de segundas línguas, seja a língua portuguesa ou a língua indígena e de tradução;

- Apresentar capacitação lingüística específica, para liderar o processo de estabelecimento de um sistema ortográfico das línguas indígenas;
- Realizar levantamentos da literatura indígena de tradição oral e produzir novas formas de literatura;
- Realizar pesquisas sobre os conhecimentos das sociedades, lidando com os seus acervos históricos.

É preciso também considerar que o professor índio exerce um papel de liderança importante em sua comunidade, servindo, freqüentemente, como um dos mediadores nas relações interétnicas estabelecidas com a sociedade nacional. Nesse sentido, certas capacitações específicas como a compreensão do discurso legal, do funcionamento político-burocrático dos órgãos do Estado, da gestão escolar, têm de ser contempladas em seus cursos de formação.

Em muitos dos considerados “bons projetos” de formação, as organizações indígenas, principalmente as organizações de professores indígenas têm um papel de destaque na realização dos cursos seja como professores de algumas áreas, seja no planejamento e avaliação. Nesse sentido, um intenso processo de politização e mobilização se desenvolve durante os cursos de formação dos professores. Em muitos casos, as etapas de ensino presencial oferecem a esses novos agentes políticos, oriundos de diferentes contextos culturais, a oportunidade de se articularem, organizarem suas pautas de reivindicações, conquistarem aliados e avanços em sua luta pelo fortalecimento de suas identidades, línguas e culturas.

Os formadores

Os docentes que trabalham nestes cursos de formação compõem um quadro também diversificado em suas competências e vínculos institucionais. Os projetos pioneiros de formação de professores indígenas, especialmente os projetos das organizações não-governamentais, recrutavam seus docentes nos

quadros das universidades do centro-sul do país. Na maioria dos casos, os profissionais universitários envolvidos desenvolvem pesquisas relacionadas com suas áreas de atuação nos cursos de formação de professores indígenas, dadas às necessidades de se vincularem ações de pesquisa e ensino para a complexa construção do currículo intercultural e bilíngüe. No entanto, não tem havido uma articulação orgânica entre pesquisa profissional universitária e docência nos cursos de magistério indígenas.

Nos últimos anos, com a implantação de inúmeros cursos promovidos por secretarias estaduais de educação ocorre um deslocamento na gestão dos projetos do campo de organizações não-governamentais indígenas e indigenistas para órgãos executivos governamentais. Nestes casos, constatam-se mudanças importantes nos processos de ensino: docentes oriundos das redes públicas, com destaque para os professores das séries iniciais e técnicos governamentais passaram a compor as equipes de formadores nos cursos de magistério indígena. A superposição feita entre estes profissionais de suas funções administrativas e docentes afetou a qualidade de grande parte dos cursos. Tal situação é um dos principais problemas na qualidade atual da política de formação de professores.

4. PROGRAMAS E PROJETOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS

Descrição dos principais projetos

Os princípios da política educacional, elaborados e divulgados desde 1991 sob a coordenação do Ministério de Educação, foram moldados e influenciados por vários atores sociais e políticos, entre eles os próprios representantes das sociedades indígenas, os programas de formação de professores criados e mantidos por organizações não-governamentais em colaboração com universidades com apoio de agências humanitárias internacionais e, mais pontualmente, os órgãos do governo federal e estadual. Alguns destes projetos são descritos brevemente aqui.

A Comissão Pró-Índio do Acre (CPI/Acre) foi uma das instituições pioneiras na formação inicial de docentes indígenas a nível médio, dentro dos princípios hoje vigentes, desenvolvendo durante 22 anos seu trabalho com as características de um programa que abarcou grande parte da Amazônia Ocidental brasileira: a entidade implementou, a partir de 1983, um curso de formação de professores indígenas abrangendo uma diversidade de 10 sociedades da região com a colaboração de órgãos do Estado e agências internacionais e o engajamento pessoal de docentes de uma dezena de universidades. Os principais resultados do trabalho foram reconhecidamente inovadores no tocante às metodologias de uso e fortalecimento das línguas indígenas a partir da escola; produção de material escrito em línguas indígenas e no português para registro e divulgação dos conhecimentos tradicionais; metodologias para acompanhamento e assessoramento aos professores indígenas em serviço nas escolas; em especial a produção dos “diários de classe” de professores e dos “projetos político-pedagógicos” para a construção de currículos específicos e diferenciados. Estes procedimentos e seus resultados foram progressivamente incorporados e legitimados como política de Estado e influenciaram o trabalho de outras entidades da sociedade civil no país e na América Latina.

Contemporâneo ao Projeto da CPI/Acre, desenvolveu-se na região do Alto Rio Solimões, próximo à tríplice fronteira do Brasil, Colômbia e Peru, a formação dos professores Ticuna, protagonizado inicialmente pela organização não governamental Centro Magüta e mais recentemente pela Organização Geral dos Professores Ticuna Bilíngües (OGPTB). Nesta ação o núcleo central também foi a formação específica e diferenciada de professores indígenas com o objetivo de fortalecer a língua e os conhecimentos tradicionais de uma das maiores populações indígenas do país. O destaque desse projeto é o espaço que as artes, especialmente o desenho e a pintura, tomaram na formação dos professores.

Outra entidade não governamental que desenvolveu esforços pioneiros desde os anos 80 no campo da educação escolar indígena foi o Centro de Trabalho Indigenista (CTI), que atua entre os Guarani no sul do país, os Terena no estado do Mato Grosso do Sul e sociedades Timbira em Tocantins

e Maranhão. Nas experiências do CTI, são importantes as relações entre a educação escolar e as estratégias de gestão territorial e os projetos de etnodesenvolvimento dos territórios indígenas.

No Estado do Mato Grosso, desenvolve-se há trinta anos o trabalho de membros do Conselho Indigenista Missionário (CIMI), entre os Tapirapé. Esta sociedade indígena teve, na década de 1950, sua população reduzida a menos de 60 pessoas. No entanto, a ação pertinaz de missionários católicos apoiou os Tapirapé em suas estratégias de sobrevivência sociocultural e hoje sua população já supera a cifra de 500 pessoas. Nesse processo, a educação escolar tem papel de destaque no fortalecimento da língua materna e da identidade étnica.

Em anos recentes, foram desenvolvidas as propostas de educação do Instituto Socioambiental (ISA) em cooperação com organizações indígenas como a Associação da Terra Indígena do Xingu (ATIX), junto a 16 sociedades indígenas do famoso Parque no estado do Mato Grosso; assim como na região do Alto Rio Negro, no Amazonas, um território indígena que abrange 22 sociedades, representadas pela Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro (FOIRN). Ambos os programas envolvem a formação inicial e continuada de professores indígenas e *“têm como meta a valorização das línguas e culturas dos povos indígenas da região, relacionando-as com os conhecimentos científicos ocidentais, tendo em vista a profissionalização em áreas que contribuam para o desenvolvimento regional indígena sustentado”* (ISA, 2004).

Finalmente, cabe mencionar o trabalho desenvolvido pela Comissão Pro-Yanomami (CCPY), que atua no norte dos estados de Roraima e Amazonas. Uma ampla produção de diversificados materiais escritos (cartas, jornais, cartazes, relatórios, livros) nas quatro línguas faladas pelos Yanomami, além da formação de professores indígenas, é o destaque desse projeto.

Dezenas de outros projetos surgiram no país, sobretudo a partir dos anos 90. Como denominador comum destes, tem destaque a formação de professores indígenas, aliada à produção de materiais didáticos nas línguas indígenas e em português, assim como a arquitetura interinstitucional de sua execução, reunindo Estado, sociedade civil e universidades.

Da luta política e territorial à vinculação com o sistema escolar

Grande parte dos projetos surgiu para a defesa dos direitos indígenas, relacionando-se à luta pela terra, contra a exploração do trabalho indígena em seringais, fazendas, etc. Por exemplo, nos anos 70, os índios do Acre, semi-escravos em seringais, não eram reconhecidos como índios, mas como “caboclos”. As escolas então existentes acentuavam a submissão, impediam a sua mobilização e seu acesso aos conhecimentos. A partir dos 80, os processos educacionais proporcionados pelo programa de formação oportunizaram mudanças importantes nas relações dos indígenas com o Estado e a sociedade nacional: a implantação de um sistema educacional em terras indígenas, hoje apoiado pelo poder estadual, com mais de 150 professores indígenas em formação ou já formados a nível médio, aliados à demarcação, gestão e fiscalização de suas terras, à organização de cooperativas e associações, à formação de outros profissionais indígenas como os agentes agroflorestais, etc.

Nos Ticuna, o movimento é semelhante: sua situação era a de trabalhadores explorados, com terras invadidas. Houve um massacre de 14 pessoas em 1988, inclusive de crianças, e a demarcação da maior parte das terras só foi alcançada depois do início do projeto de educação. Após muitas lutas políticas e esforços institucionais e pedagógicos, o significado desta transformação é evidente: mais de duas centenas de professores índios Ticuna formados a nível médio lecionam hoje nas escolas, outros 150 estão em processo de formação, com as propostas curriculares do Curso de Magistério Indígena e das escolas regulamentadas pelo Estado do Amazonas, reconhecidamente refratário aos direitos indígenas.

Também o projeto educacional desenvolvido no Parque Indígena do Xingu, iniciado em 1994, formou em Magistério Indígena médio 39 professores e iniciou a formação inicial de mais 42 participantes, redundando na criação de 38 escolas nas aldeias e em alguns postos, tendo seus currículos de Magistério e das escolas de ensino fundamental regulamentados pelo estado de Mato Grosso, transformados em referencial curricular importante às ações deste estado e do próprio Ministério da Educação.

Atualmente, importante meta dos Estados e de muitos movimentos indígenas é a universalização do ensino fundamental e médio diferenciado nas escolas e o reconhecimento oficial dessas e de seus currículos a partir das propostas político-pedagógicas em construção, sob a regência dos professores, seus assessores e de sua comunidade escolar. O número de professores contratados pelo Estado, em formação inicial e continuada, é crescente. E há demanda reprimida pela profissão, reconhecida como um direito: professores índios nas escolas indígenas.

Há alguns casos de execução firme da política de educação pelos estados, sobretudo quando instauradas as parcerias e cooperações com universidades, movimentos indígenas, organizações não-governamentais e garantidos os recursos financeiros para sua execução de forma contínua.

Em Minas Gerais, a Secretaria de Educação criou em 1996, em parceria com a Universidade Federal de Minas Gerais, e outras instituições, entre as quais o Instituto Estadual de Florestas e a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), um programa de implantação de escolas indígenas, com um curso de magistério indígena, inspirado nas experiências de ensino realizadas por organizações não-governamentais como a CPI/Acre, com currículo diferenciado, que foi sendo construído e modificado em diálogo com os professores indígenas ao longo dos cursos. Em 1999, formaram-se 66 professores, que vêm trabalhando desde 1997. Hoje, há 72 novos professores em formação, de seis sociedades da região, com programas de formação específicos para cada sociedade.

No estado do Mato Grosso desenvolveu-se, entre 1995 e 2001, o Projeto Tucum, responsável pela formação de mais de três centenas de professores indígenas de quase vinte povos. Neste projeto foi importante a participação de pesquisadores da Universidade Estadual de Campinas.

Outro estado brasileiro que desenvolveu um programa consistente de formação foi Santa Catarina que possibilitou a formação de 80 professores dos povos Kaingang e Xokleng. A formação se deu concomitantemente à implantação de escolas estaduais indígenas com currículos diferenciados.

No ano de 2001, teve início o primeiro curso universitário no Brasil voltado à Educação Intercultural, sediado na Universidade Estadual de Mato Grosso, destinado a 180 professores indígenas do próprio estado de Mato Grosso e com 20 vagas para professores indígenas de outras regiões do país. Em Roraima, também se desenvolve desde 2003, um curso superior para a formação de professores indígenas. Atualmente, outros estados brasileiros preparam programas universitários para os professores indígenas. O Ensino Superior torna-se uma das principais pautas de demanda política atual dos movimentos indígenas. Recursos internacionais vêm sendo alocados com esta finalidade, por exemplo, pela Fundação Ford no Brasil como parte das políticas afirmativas também desenvolvidas para os afrodescendentes.

O uso das línguas nas escolas e na formação dos professores

A importância das línguas indígenas no currículo da escola diferenciada, e sua inter-relação com o uso e estudo das línguas na formação de professores indígenas mereceriam maior análise, o que, pela natureza desse artigo, não poderá ser feito detalhadamente aqui. Se a escrita em diferentes línguas tornou-se um dos resultados dos projetos educacionais bem sucedidos, pode-se também constatar que, infelizmente, as línguas utilizadas para a transmissão e construção dos conhecimentos curriculares durante os cursos de formação de professores indígenas não são as línguas indígenas faladas por estas sociedades. Há insuficiente conhecimento aplicado e domínio oral e escrito das línguas indígenas do Brasil pelas universidades e pelos profissionais engajados em programas de formação. Como se resolve esta dificuldade que tão amplamente condiciona as políticas lingüísticas e de educação entre indígenas no país e na América?

Duas realidades antagônicas são observadas em programas e projetos, mesmo os considerados referenciais: de um lado, observa-se que a escrita nas línguas indígenas dentro e fora da escola tem se expandido para além da etapa da alfabetização, como ocorria nos primeiros anos da ação bilíngüe missionária no país. De outro, é notória a predominância ou mesmo a exclusividade do

português como língua de comunicação no formato de grande parte dos currículos de formação de professores, com exceção de alguns casos isolados de aulas ou programas onde professores e formadores se comunicam em língua indígena. Assim também, apesar do crescimento do uso social e escolar da escrita entre alguns contextos indígenas, a produção de material nas suas línguas para apoio ao desenvolvimento curricular em todos os níveis e áreas de conhecimento ainda é vagarosa.

Os Ticuna contam com a continuidade do trabalho de uma lingüista, desde 1983; têm tido cursos de lingüística e escrevem fluentemente nas duas línguas. Seus professores vêm promovendo, junto com narradores, pessoas idosas e conhecedoras da cultura, o registro das narrativas e mitos. Apenas uma pequena parcela do trabalho acumulado foi publicada em livros ou dada a conhecer: o conjunto há de ser, provavelmente, um dos acervos mais importantes da mitologia indígena escrita de uma só sociedade, na língua indígena e em português. No entanto, apesar da vitalidade lingüística da língua Ticuna, e de seu incentivo pelo projeto, grande parte das disciplinas do currículo de formação nas etapas presenciais são oferecidas em português pelos consultores e formadores, que não dominam a língua Ticuna e os materiais editados, em sua maioria, são em língua portuguesa.

O mesmo tipo de problemática se repete em projetos como os do Acre, Xingu, e muitos outros programas atualmente em vigor no âmbito do estado, nestes casos reunindo grande número de sociedades e línguas no mesmo espaço pedagógico, Centros de Formação, nas etapas presenciais. Mesmo quando há lingüistas especializados em algumas das línguas faladas pelos participantes, a língua portuguesa é a língua veicular nas etapas presenciais entre quase todas as situações. Os materiais didáticos e os conhecimentos curriculares são, portanto majoritariamente transmitidos e apreendidos em língua portuguesa durante tais etapas presenciais. Paradoxalmente, tal condição não impede reflexões metalingüísticas e a produção de dicionários, gramáticas e alguns esforços de produção de textos e conhecimentos específicos nas línguas. Ao contrário, se desenvolvem atividades de estudo comparativo das línguas entre si e em relação ao português, e se fomenta atitude positiva frente ao uso oral

e escrito das línguas indígenas na vida social. Tais atividades e atitudes vêm resultando numa capacitação progressiva de muitos professores e alunos para o uso social e a produção pedagógica em línguas indígenas. Em muitos projetos e programas, nas etapas não presenciais realizadas nas aldeias, as línguas indígenas se tornam meios primordiais para a elaboração de estudos e pesquisas de assuntos de interesses diversos relacionados às sociedades indígenas e a sua memória histórica.

Um dos grandes exemplos a serem seguidos de formação de professores com predominância da língua indígena, tanto nas etapas presenciais como nas não presenciais é o projeto Yanomami, iniciado em 1995. A população global, de doze mil índios, tem relativamente pouco contato com as cidades. Há 12 comunidades atendidas, com 211 alunos. Apenas crianças com de mais de 10 anos vão à escola, e há adultos estudantes, inclusive muitas mulheres, embora praticamente nenhuma ensine. A filosofia do projeto é a de traduzir os textos didáticos e materiais para a língua indígena. Os textos produzidos na língua são mais freqüentes que os textos bilíngües. Tais textos se centram não apenas na tradição, mas em conteúdos novos traduzidos para a escola. Um exemplo é a Constituição Brasileira traduzida para a língua indígena pela equipe do projeto junto aos professores e aos outros falantes: tarefa que em si merece um estudo, pois implica numa troca intercultural complexa. Os assessores vêm aprendendo a língua, o que é raro nos demais trabalhos citados. Há um trabalho de pesquisa cultural para a escrita, que avança com cuidado e qualidade.

Entre os Maxakali, que estão incluídos no projeto da Secretaria de Educação de Minas Gerais, em parceria com a universidade, ainda que os cursos de formação, em suas etapas presenciais, sejam oferecidos em língua portuguesa, o ensino das escolas é ministrado apenas na língua indígena. Os Maxakali decidiram veicular a língua portuguesa na escola apenas para os jovens com mais de 14 anos de idade. Tal fato é ainda mais interessante se consideramos estarem os Maxakali numa região há tantos séculos ocupada pelos colonizadores. Os Maxakali contam com um professor tradutor, responsável por repassar os ensinamentos na língua e orientar o conteúdo na escrita em língua indígena. Têm material didático escrito, utilizado pelos nove professores, todos homens.

Para as sociedades do Nordeste, o desaparecimento das línguas é motivo de preocupação e alerta às demais línguas e sociedades. Apenas os Fulni-ô de Pernambuco conservam a língua. Os Pataxó vêm tentando reaprender, através de vocabulários e pequenos dicionários. Entre os Potiguara da Paraíba e os Tupiniquim do Espírito Santo, um professor de Tupi antigo da Universidade de São Paulo vem tentando ensinar Tupi, como modo de compensar a falta da língua materna, parente do tupi antigo. É uma experiência curiosa, que ainda não foi analisada.

Em algumas regiões, havia uma escrita feita por missionários do *Summer Institute of Linguistics* (SIL) ou pela *New Tribes Mission*. Em Rondônia, os Suruí, com auxílio de lingüistas brasileiros, adaptaram a ortografia do SIL, passando a escrever conteúdos próprios inventivos, inteiramente diversos dos que produziam com os missionários. Os Tupari, que jamais tiveram uma escrita, sequer com os missionários, produziram um primeiro livro, chegando a um consenso ortográfico razoável. Os Arara de Rondônia, que ao longo de muitos anos de projeto educacional não logravam escrever em língua indígena, ao final conseguiram expressar-se na escrita graças ao trabalho estimulante de lingüistas durante sua formação, ao discutirem a natureza da escrita, as possibilidades de expressão e criação e seu caráter de convenção. Outras sociedades de Rondônia, como os Macurap ou Jabuti, vêm recentemente utilizando as recém criadas convenções de escrita em suas línguas em textos de autoria, com ou sem apoio de lingüistas.

Exatamente com que conteúdo as línguas indígenas estão sendo usadas na escola, qual o seu alcance didático, que políticas lingüísticas devem ser adotadas no interior das escolas e dos cursos de formação é ainda objeto a ser pesquisado e debatido. Multiplicar a produção de textos em línguas indígenas, impulsionar a tradução de conteúdos científicos nas línguas indígenas e os difundir em português, favorecer a criatividade lexical oral e escrita e outras formas de linguagem são alguns dos objetivos a serem perseguidos nos projetos e programas de formação coordenados e fomentados por uma política de Estado. Tais questões deveriam ser amplamente debatidas no país visando a construção de uma política lingüística e educacional a favor da diversidade.

A autoria e a pesquisa

Em co-autoria com assessores, os livros de autoria indígenas, geralmente escritos em português, mas também em línguas indígenas, tornaram-se parte integrante das propostas pedagógicas e curriculares dos programas de formação no país. Alguns projetos de organizações não-governamentais foram pioneiros na elaboração de cartilhas de alfabetização em línguas indígenas e livros de texto sobre temas culturalmente ou interculturalmente relevantes, elaborados coletivamente durante os cursos de formação pelos próprios estudantes. Sem precedentes no país, algumas destas entidades são responsáveis por centenas de livros de texto com conteúdos variados apresentados a partir das perspectivas dos autores indígenas envolvidos.

Por outro lado, nos últimos anos, o Ministério de Educação apoiou a edição de 52 livros de texto de autoria de 83 sociedades indígenas:

Autores indígenas produziram obras registrando seus conhecimentos tradicionais ou a apropriação que fazem de conteúdos escolares não especificamente indígenas. Nessa categoria de publicações foram contempladas as seguintes etnias: Karajá, Xerente, Suruí, Kaingang, Guarani, Krahó, Xacriabá, Bororo, Pataxó, Krenak, Maxakali, Yanomami, Tiryó, Juruna, Apinajé, Ticuna, Sateré-Mawé, Waiãpi, Terena, Xavante, Kiriri, Guarani Kaiowá, Tupinikim, Manchineri, entre outras. A maior parte das publicações foram exclusivamente em língua indígena ou bilíngües. Outros livros foram produzidos, a maioria em português, durante cursos de formação (multiétnicos) onde diversas etnias eram representadas por seus professores. (MEC, 2002)

Desta maneira, muitos dos professores indígenas, em formação ou já formados por projetos e programas brasileiros, são autores de uma extensa literatura didática e para-didática. Esta vem cumprindo a importantíssima função de criação e difusão de um novo gênero de literatura escrita nas línguas indígenas e/ou em português, bem como de outras e novas obras culturais, como vídeo, pinturas, esculturas, *cdroms*, etc., em que também se explora a pesquisa de novos e milenares conhecimentos, seu registro e difusão. Neste sentido, pode-se afirmar que algumas destas obras têm servido para o enriquecimento e desenvolvimento de um novo acervo da produção cultural indígena, alguns se destacando pela sua qualidade intrínseca.

Conhecimentos tradicionais e ocidentais: convergência e equilíbrio no currículo

O conceito e a prática de “autoria” e da “co-autoria” se revelaram como importante motor da ação educacional entre indígenas, alimentado pela pesquisa de conteúdos das propostas curriculares.

As pesquisas promoveram, gradualmente, resultados importantes sobre sua visão de mundo a partir de meios orais e escritos. O Acre exemplifica as pesquisas em línguas indígenas dos cantos e mitologias tradicionais: livros editados pela CPI/AC juntamente com a Organização dos Professores Indígenas do Acre, OPIAC, como *Nuku Mimawa* e *Shenipabu Myui*, muito bem escritos e ilustrados pelos próprios Kaxinawá, recuperam pesquisa de seis anos em minucioso trabalho junto aos velhos narradores e cantadores. Estes livros foram objeto de duas edições, pois amplamente lidos entre os Kaxinawá⁵.

Há outros exemplos importantes:

Entre os Ticuna, O Livro das árvores, de grande qualidade estética e literária, escrito em português, alcançou enorme destaque no país, premiado e recomendado para as escolas brasileiras em geral pela Fundação Nacional do Livro, FNL. Interessantes por sua densidade cultural é o livro Kaingang, Ej Jamen Ky Um, publicado pelo curso de formação de professores indígenas bilíngües da Associação dos Professores Bilíngües Kaingang e Guarani. O livro Sociedades indígenas do alto e médio Rio Negro, organizado pelo ISA e pela FOIRN com apoio do Ministério da Educação aprofunda os dados históricos e antropológicos sobre as sociedades do Rio Negro, algo indispensável num programa de formação.

No projeto do Xingu, o módulo de antropologia tocou nos temas centrais das diversas culturas indígenas participantes. Os professores levantaram os sistemas de parentesco de cada sociedade, entusiasmaram-se com o tesouro que detinham e prepararam material para ensinar às crianças em suas escolas. Depois do módulo de antropologia, os mitos escritos em português pelos professores, resultado de pesquisa junto aos mais velhos, mostraram fluência e densidade que antes não existiam – deixaram de ser fragmentos para se transformarem em histórias intrigantes. As relações econômicas comunitárias, a reciprocidade, a dádiva e a troca em contraste com as relações de

⁵ A segunda edição de *Shenipabu Miyui* foi publicada em 2002 pela Universidade Federal de Minas Gerais, reconhecendo assim o valor literário deste.

mercado começaram a aparecer mais concretamente. As relações entre gerações e a responsabilidade para com os velhos e a tradição vieram à tona.

Ocorreram outros cursos de antropologia nos projetos de formação, como, por exemplo, no projeto dos Ticuna e no programa de Minas Gerais. Neste caso, foi crucial para os índios poderem contar com um pesquisador consistente dos índios do Nordeste e sua história. Em Minas e no Nordeste, a questão do confronto cultural exige intimidade com a história indígena, com o sincretismo religioso, com a criatividade do português regional e com a diversidade de raízes e narrativas existentes. (MEC, 2002)

5. DIFICULDADES ENFRENTADAS NA EXECUÇÃO DOS PROJETOS

O funcionamento do aparelho de Estado versus a diversidade

Ao longo de séculos, o aparelho estatal brasileiro foi construído para executar políticas de controle sobre um território muito vasto que contém diversos biomas, com populações multiétnicas, multiculturais. Pelo menos até a década de 1970, grande parte das políticas teve como pressuposto a garantia da “unidade nacional” que no mais das vezes se tornou “uniformidade nacional”. Construir políticas que contemplem a diversidade dentro de um aparato estatal planejado para a homogeneização, uniformização, é uma tarefa extremamente complexa. Toda uma cultura burocrático-administrativa deve ser desconstruída e reconstruída para que se possam levar à frente os programas, projetos e ações que promovam o fortalecimento da diferença étnico-cultural nos três níveis administrativos autônomos (Federal, Estadual e Municipal), onde os três poderes da organização política (Legislativo, Executivo, Judiciário) tecem relações muitas vezes extremamente burocratizadas.

Um fator que agrava sobremaneira a execução de políticas indígenas é a existência de uma ampla malha burocrática montada ao longo de décadas com o objetivo de garantir a permanência de um vasto corpo de funcionários do aparelho do estado muito cientes de seus “direitos” políticos e trabalhistas. Tem-se em operação no país uma vasta rede de agentes da burocracia estatal, nesse caso, sobretudo na esfera federal, que aferroada a seus postos e procedimentos

de trabalho, desenvolve inúmeras estratégias de manutenção do *status quo*. Criam-se dessa forma, por pressões corporativistas, inúmeros obstáculos à implantação e implementação de novos programas necessários à promoção da diversidade cultural e à inclusão dos interesses e necessidades indígenas na pauta e nas agendas de governo.

Por outro lado, as políticas necessárias à promoção da diversidade sociocultural são, necessariamente, políticas de longo prazo de maturação e longo curso de execução, sua viabilidade fica comprometida pelo “ir e vir” de dirigentes políticos e administrativos: nas últimas décadas a democracia política no Brasil construiu mecanismos eleitorais que, em curtos períodos de tempo, promovem a renovação de uma porcentagem muito elevada de dirigentes dos executivos e das casas legislativas nas três esferas administrativas. Dado o enorme peso político, econômico, simbólico e demográfico de pelo menos uma centena de grandes cidades brasileiras, o ciclo bianual de eleições, associado ao complexo jogo de interesses que se desenrola cotidianamente nas casas legislativas (sobretudo no Congresso Nacional) causa, mesmo em períodos de relativa estabilidade política, uma permanente turbulência político-administrativa. Esta acarreta a mudança contínua dos principais quadros da administração dos órgãos e aparelhos de estado.

Por outro lado, a política indigenista implementada ao longo de todo o século XX traz, como não poderia deixar de ser, condicionamentos muito importantes ao desenvolvimento de uma política voltada à promoção da diversidade. Até a promulgação da Constituição brasileira, toda a orientação dos órgãos e agências do contato foi uniformizar diferenças, integrar os índios à chamada sociedade nacional, em geral com um forte viés paternalista, o que promoveu continuamente a desmobilização das comunidades indígenas. A política de promoção da diversidade, como devem ser as políticas de educação escolar indígena nos marcos conceituais pós 1988, implica na construção e manutenção da autonomia das sociedades indígenas. O que evidentemente não é tarefa a ser concluída em curto intervalo de tempo e que só poderá ser levada a efeito com programas especificamente orientados para tal fim.

Sustentabilidade dos programas e cursos de formação

A sustentabilidade dos programas de EIB, tanto os de responsabilidade de organizações não-governamentais como de secretarias de educação, é um dos problemas centrais da garantia da continuidade e da qualidade destes, sempre em busca de recursos para se tornarem estáveis. Daí a importância de estratégias levadas a cabo nos anos iniciais por alguns projetos e programas, que fizeram parcerias diversas com agências internacionais e universidades, e mais recentemente com o Estado, buscando instituir uma forma de ensino qualificada.

Há hoje, entretanto, uma enorme tendência de revisão por parte das agências humanitárias internacionais em relação à destinação dos recursos para os projetos educacionais das organizações não-governamentais indigenistas, voltando-se suas políticas internacionais para realidades novas da África e do Oriente Médio. Por outro lado, o fato de se ter elegido um Governo de caráter popular com compromisso assumido com indígenas retira destas agências internacionais o sentido da sua participação, antes mais evidente quando dos governos militares e da formação ainda incipiente da democracia no país.

A situação grave em que se encontra a economia brasileira na turbulência da crise internacional cria um regime de contenção de despesas e de estagnação nas políticas sociais do país, com grande restrição de financiamentos, mesmo quando considerada a prioridade da luta contra a desigualdade social e em prol da diversidade.

Aspectos pedagógicos e curriculares da EIB

Além destes elementos conjunturais e estruturais da formação do Estado brasileiro como responsável principal da EIB, outras dificuldades de ordem teórica e metodológica devem ser levadas em conta.

As conquistas na formação inicial e continuada de professores da EIB nos últimos 10 anos foram marcadas pelo aspecto de sua institucionalização e oficialização dentro do Estado brasileiro, e resultado das pressões pela inclusão

da escola indígena na escola pública democrática e de qualidade. Esta política, submetida às normatizações próprias e distintivas para essa parte da população, foi definida como “diferenciada”, pois “bilíngüe, intercultural e comunitária”. No entanto, tem sido extremamente difícil aos novos atores institucionais, induzidos a colaborar na nova arquitetura do poder executivo para a EIB, compreender e respeitar o caráter diferenciado da escola indígena e da formação de seus professores. Essa nova arquitetura do poder, descentralizada, não encontra nas instituições públicas os antecedentes históricos e os referenciais que lhe garantam a qualidade de suas ações dentro dos princípios construídos em outras esferas. Tais ideais e práticas, no Brasil, têm sua gênese não entre as agências do Estado nem nas Igrejas, tradicionalmente autoritárias e paternalistas, mas entre as sociedades indígenas, com apoio da sociedade civil organizada, e de algumas universidades.

Assim, outras das dificuldades ainda não resolvidas, mesmo com os reconhecidos avanços, se dão no campo do pedagógico, e especificamente nas políticas curriculares em todos os níveis de ensino, tanto na formação dos professores indígenas quanto nas escolas em terras indígenas.

Do ponto de vista das propostas pedagógicas e dos modelos curriculares mais comuns nos programas de formação, encontram-se, entre outras, as seguintes “condições”, normalmente experimentadas como fatores negativos, mas que podem também ser transformadas em recursos positivos e desafiadores para a inovação curricular:

Os contextos diversificados e as experiências acumuladas: a contextualização dos projetos e programas em realidades múltiplas, dada a sociodiversidade (lingüística, cultural e mesmo demográfica) própria às sociedades indígenas do Brasil, se choca com a política curricular dos diversos estados e municípios, não apenas centralizada, mas pouco participativa. Os “executores institucionais” apresentam pouca capacidade de interagir com as realidades a partir da escuta dos movimentos indígenas locais, universidades e organizações não-governamentais. A experiência acumulada destes atores na formulação de propostas curriculares e pedagógicas dos cursos, na organização

dos mesmos ao longo do ano letivo, na convocação à participação de intelectuais indígenas no quadro de formadores, na elaboração dos materiais didáticos é pouco ou nada aproveitada pelas instituições de estado na fase atual da execução das políticas.

O uso das línguas indígenas: da mesma maneira o papel das línguas indígenas no currículo de Magistério Indígena (e nas escolas) e sua utilização como língua meta e veicular enfrenta as dificuldades já citadas: grande parte de cursos e programas de formação, pelo seu caráter estadual e regional, como ação pública inclusiva, está situada em contextos multiétnicos reunindo num mesmo espaço e tempo muitas sociedades e línguas. Tal diversidade, ao invés de ser recurso positivo para o conhecimento e uso das diversas línguas na construção do conhecimento disciplinar, tem sido um obstáculo, com a adoção quase exclusiva do português pelos docentes não indígenas nos cursos de formação e mesmo pelos indígenas em muitas de suas escolas. Por outro lado, há insuficientes reflexões e pesquisas no campo da didática de ensino de línguas em busca de metodologias locais, híbridas, desenvolvidas nos cursos de formação e nas escolas que permitam a todos os docentes o uso e o incentivo das línguas dos seus estudantes nas atividades relacionadas às suas disciplinas. A ausência destes esforços nas políticas educacionais, com raras exceções, implica na tendência pró-português desde os cursos às escolas, já que o modelo lingüístico de uso das línguas na formação docente tem influência direta nos recursos e instrumentos didáticos de trabalho dos professores nas suas escolas.

O intercultural e o interdisciplinar: importante dificuldade está também no campo da construção do intercultural e interdisciplinar: o modelo curricular mais comum prioriza os conhecimentos “vindos de fora”, sem apoiá-los nos conhecimentos prévios ou próprios dos estudantes. O confronto, a inter-relação entre os mundos dos “outros” e “os seus próprios mundos”, é tarefa de uma formação reflexiva e informada que atue na ampliação das identidades nas inter-relações com outras culturas, revisando suas limitações e possibilidades. Por outro lado, os programas têm um modelo organizacional modular, pelas dificuldades inerentes ao “público” e a distância que os

separa dos centros formadores e dos formadores eles mesmos, estes últimos dispersos em vários estados, provenientes de universidades e entidades as mais diversas. Tal dispersão geográfica dos recursos humanos envolvidos nos cursos vem provocando certos resultados na construção de verdadeiro diálogo interdisciplinar durante a seleção e organização dos conteúdos dos cursos. Assiste-se a uma freqüente compartimentalização das áreas de estudo em blocos de sentido independentes, cuja síntese fica ao sabor de cada aluno em sua capacidade de juntar “as partes” oferecidas quase independentemente por formadores em suas especialidades através de módulos.

Da relação teoria e prática: os professores indígenas em formação no país estão, em sua quase totalidade, “em serviço”, atuando ativamente como construtores de seus currículos a partir de orientações de seus programas de formação ou adaptando programas e materiais recebidos dos estados e, portanto com amplos conhecimentos experienciais advindos de suas práticas. Tal condição apresenta enorme potencial didático pedagógico na profissionalização docente. Entretanto, mesmo nesses casos, permanece a tendência a construir em EIB currículos de formação inicial e continuada cujos conteúdos disciplinares não estão em diálogo com as realidades vividas em serviço pelo professor. Pouco se tem explorado o diálogo potencial com as problemáticas didáticas e pedagógicas relativas à prática de ensino-aprendizagem vivenciadas por estes professores. Há uma grande interferência nos currículos de conteúdos teóricos de difícil compreensão e aplicação pedagógica, sem apoio nas enormes possibilidades advindas dessa condição especial de “práticos”, de forma a transformar saberes da experiência em conteúdo de sua formação teórica. Por outro lado, alguns projetos de organizações não-governamentais inovaram em explorar instrumentos para alimentar a relação da prática vivida pelos professores com o teórico a ser construído coletivamente nos cursos. Usaram para tal como instrumento reflexivo nas etapas presenciais e não presenciais, recursos autobiográficos como os diários de classe, os memoriais, os relatórios de viagem, os debates sistemáticos sobre a prática curricular e mais recentemente, a elaboração dos projetos político-pedagógicos. Estes trabalhos devem ser objeto de estudo e difusão entre os demais programas de formação.

6. PRINCIPAIS APORTES E RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES SOBRE OS PROGRAMAS, SUCESSOS/AVANÇOS E IMPACTOS DOS NOVOS PROFESSORES, CENTROS EDUCATIVOS E COMUNIDADES

Avaliação mais global das ações do Ministério de Educação, referindo-se a período de oito anos, foi realizada apenas em 2002, por um grupo de profissionais contratados pelo MEC, mas os resultados deste trabalho foram pouco conhecidos, divulgados, debatidos e incorporados às ações de Governo. No entanto, algumas das sistematizações feitas foram incorporadas intencionalmente ao presente artigo, aqui e em alguns dos itens anteriores, já que traçaram uma panorâmica importante dos projetos e programas de formação de professores no país. A seguir, apresentam-se as questões principais dessa avaliação e suas conclusões:

O Brasil se insere numa tendência latino-americana recente de inclusão dos direitos das sociedades no sistema educacional e na cidadania, mas com características próprias, inventivas, de participação da sociedade civil e dos índios. O sistema educacional brasileiro está em construção, numa direção interessante que deve ser consolidada. Os grandes princípios de autonomia, afirmação cultural e lingüística foram incorporados às leis e à política governamental de educação indígena nos últimos dez anos. Houve um avanço sobre a situação anterior, com resultados que surpreendem se levarmos em conta a desigualdade socioeconômica brasileira.

O mérito de estender aos índios a universalização do ensino deve corresponder ao esforço simultâneo de preservar suas línguas e culturas. Centrada no Ministério da Educação, a educação escolar indígena passa a influenciar a diversidade cultural na escola brasileira como um todo. Sua grande qualidade está em haver incorporado o trabalho pioneiro de organizações não-governamentais, organizações indígenas, universidades e pesquisadores. Foi uma obra conjunta da sociedade civil e do governo; o Estado mostrou-se permeável à circulação de idéias.

A ação afirmativa que representa a formação em serviço, com a possibilidade de cursos de magistério, curso médio e terceiro grau, oferecidos a quem nunca teve escolaridade e provém de outra cultura, é um exemplo a ser seguido pela sociedade como um todo, uma das maneiras de corrigir desigualdades econômicas e abrir espaço para a participação política, social e cultural. Sendo um processo nascente, a política escolar indígena exige cuidados para manter a continuidade, enraizar-se nas instituições nacionais e no sistema educacional global, dar voz crescente aos índios. (MEC, 2002)

Alguns pontos selecionados da referida avaliação traduzem uma crítica ao desenvolvimento das políticas de educação escolar indígena no país e constituem recomendações genéricas para enfrentar os desafios identificados, sobretudo na perspectiva de uma política pública. Destacam-se as seguintes:

1 – A participação indígena, em todos os órgãos executores de políticas indigenistas, tanto em nível federal quanto nos estados e municípios.

2 – A representação civil nos conselhos dos órgãos de governo, com a participação de setores da sociedade como organizações não-governamentais, universidades, associações profissionais como Associação Brasileira de Antropologia, e a Associação Brasileira de Linguística. A representação das sociedades indígenas não exclui uma outra representação da sociedade civil.

3 – O apoio, ampliação e diversificação dos programas de formação de professores indígenas, realizados por organizações indígenas, organizações não-governamentais, secretarias de educação dos estados, universidades, em parceria com outras instituições.

4 – O apoio dos programas com recursos orçamentários contínuos dentro do poder executivo, assim como uma estrutura profissional – lingüistas, pedagogos, antropólogos, matemáticos, etc – para avaliar, seguir e divulgar os resultados alcançados.

5 – A transparência nos gastos, orçamento, destino de impostos como o FUNDEF⁶ e outros, tornando público o encaminhamento para escolas indígenas, programas de formação, livros didáticos e outros programas. Também a transparência no financiamento a projetos e programas de formação, com muita clareza quanto às formas e critérios de aprovação, com planejamento regular e previsão das ações.

6 – Uma avaliação dos programas de formação de professores, das escolas indígenas e das salas de aula por profissionais competentes como um

⁶ Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental: fundo contábil composto por uma porcentagem de impostos destinados ao financiamento das escolas públicas.

processo contínuo, parte da orientação e execução da política escolar indígena, verificando as conseqüências e efeitos sobre as sociedades indígenas, e analisando se há implementação dos princípios de política lingüística e cultural.

7 – A inclusão das escolas indígenas nos programas governamentais para os demais alunos brasileiros como biblioteca-escola, programa de literatura nas escolas, etc.

8 – A atenção à memória institucional, organizando-se arquivos, com espaço e assessoria especializada, informatizando relatórios, registrando encontros e ações, tornando acessível o material de anos anteriores, de relatórios, projetos, um acervo cultural precioso que merece preservação.

9 – O incentivo à colaboração de universidades, especialistas e organizações não-governamentais nos cursos de formação de professores, incentivando a pesquisa, a constituição de centros, contratando consultores: alguns dos programas mais interessantes dos estados têm a colaboração das universidades.

10 – O estímulo à pesquisa da educação, sociedades e culturas indígenas, por universidades, indígenas e outros especialistas. É preciso fomentar a criação de departamentos de educação escolar indígena nas universidades, ligados à educação em si, à literatura ou outras esferas.

11 – O aprimoramento da produção/publicação de materiais didáticos, com qualidade artística, literária, pedagógica, com um acurado exame de custos.

12 – A ampliação nas escolas brasileiras em geral e na sociedade da informação, estudo e aproximação com a questão indígena. A discriminação e preconceito existentes na sociedade brasileira contra índios, negros e outros segmentos sociais tornam os avanços da educação diferenciada insuficientes.

13 – A multiplicação dos programas audiovisuais, de educação à distância, de TV, multilíngües, para escolas indígenas e para as demais escolas brasileiras.

Visando ampliar as formas de cooperação democrática com o Estado, outro conjunto de recomendações foi formulado por um grupo de organizações não-governamentais reunidas em Rede de Cooperação Alternativa – Brasil (RCA)⁷ e foi entregue ao Ministério da Educação, em 2003, expressando sua avaliação como executores pioneiros e alternativos de políticas de formação de professores indígenas:

Com relação aos programas de formação inicial e continuada de professores indígenas realizados por organizações não-governamentais, universidades ou organizações indígenas, com recursos próprios captados na cooperação internacional, e parcialmente complementados com verbas veiculadas pelo Ministério da Educação:

Direcionar as linhas de financiamento anuais para programas de longa duração, com acompanhamento e avaliação continuadas;

Aumentar o orçamento do Ministério para este fim diante da diminuição da cooperação internacional para organizações não-governamentais quando se trata de educação escolar;

Fazer um diagnóstico da formação dos professores indígenas, para priorização das regiões mais necessitadas;

Incentivar os estados a criarem setores específicos e exclusivos para educação indígena com recursos próprios e equipe qualificada e que os programas de formação inicial e continuada a serem financiados sejam feitos de maneira articulada e integrada entre as organizações não-governamentais, universidades, organizações indígenas e secretarias estaduais de educação;

Com relação ao programa de publicação de materiais didáticos específicos para a formação de professores, através da linha de financiamento para organizações não-governamentais, universidades e organizações indígenas:

Ampliar a publicação de materiais didáticos específicos de autoria de sociedades indígenas em português e nas línguas indígenas e que sejam importantes à sua formação;

⁷ A Rede de Cooperação Alternativa – Brasil é composta pelas seguintes entidades: Instituto Socioambiental (ISA), Comissão Pró-Índio do Acre (CPI/AC), Centro de Trabalho Indigenista (CTI), Comissão Pró-Yanomami (CCPY), Instituto de Pesquisa e Formação em Educação Indígena (Iepé), Organização de Professores Indígenas do Acre (OPIAC), Associação Terra Indígena Xingu (ATIX), Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro (FOIRN), Associação dos Povos Timbira do Maranhão e Tocantins (VYTY CATI) e conta com apoio financeiro da Rain Forest Fondation da Noruega.

Utilizar a logística das organizações não-governamentais de apoio, universidades e organizações indígenas para ampliar a eficácia da distribuição de documentos orientadores como Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, entre outros.

Com relação à participação da sociedade civil nas políticas públicas:

Fortalecer a Comissão Nacional dos Professores Indígenas e criar mecanismos específicos para facilitar sua participação (comunicação, viagens, etc);

Divulgar o Boletim Informativo da Comissão para todas as organizações afins e para as escolas indígenas;

Criar um novo espaço de discussão e participação das instituições que estão atuando com educação escolar indígena no Ministério da Educação, em forma de Comitê, ou Conselho, com a participação das universidades, organizações não-governamentais e associações profissionais como as associações de antropologia e lingüística e outras;

Criar um comitê de assessores ad hoc ou um banco de dados de consultores avaliados e avalizados pelo Ministério da Educação para apoiar os programas de formação de professores indígenas das secretarias estaduais de educação no Brasil;

Com relação ao ensino superior indígena ou universidades indígenas e/ou licenciatura para os professores indígenas:

Apoiar as iniciativas de organizações não-governamentais, universidades, secretarias estaduais e outras instituições na criação dos cursos de licenciatura para os professores indígenas;

Iniciar um processo de discussão sobre os cursos superiores específicos voltados para as sociedades indígenas. (RCA, 2003)

7. IDENTIFICAÇÃO DOS PRINCIPAIS DESAFIOS NA FORMAÇÃO PARA AS AÇÕES EM QUE A COOPERAÇÃO INTERNACIONAL PODE SER IMPORTANTE

Transcreve-se aqui, pela sua relevância e atualidade, alguns dos itens principais identificados como contradições e desafios, ressaltada a seguir a perspectiva crítica dos próprios povos indígenas, uma vez já apresentadas as contribuições das avaliações de especialistas, universidades e organizações não-governamentais à política de formação de professores como parte da política mais ampla de EIB no país.

Alguns dos desafios de diferentes ordens, socioculturais, políticos e econômicos, foram formulados em precioso texto autobiográfico por um dos mais importantes líderes indígenas brasileiros⁸, testemunho crítico de sua experiência administrativa e política como protagonista na gestão de políticas de educação escolar indígena na Amazônia brasileira, resposta à “necessidade de enfrentar os problemas comuns aos povos indígenas” de toda a América.

Desafios socioculturais: A primeira dificuldade encontrada foi com os próprios índios. Uma confusão do que seja a educação escolar indígena. A maioria das pessoas resistia a essa idéia. O que mais se ouvia é que a escola indígena era sinônimo de atraso. (...) Não é difícil encontrar a razão disto. Foram cem anos de imposição de um modelo de escola centralizadora e etnocêntrica (...). Mas, nem tudo está perdido. Tem-se hoje sinais de que as coisas estão mudando. Um exemplo claro é a boa aceitação do Curso de Formação de Professores que está sendo o principal espaço de referência para a construção de uma nova concepção do processo educacional. Logo teremos materiais produzidos pelos professores (...) E apenas as comunidades que aceitam o novo processo estão dentro do programa. O método utilizado não é o da produção acadêmica que depois será submetido à comunidade. É o contrário: a comunidade é que produz e elabora o material. Assim ela pode perceber e sentir a importância do produto como esforço de seu trabalho e passa a valorizá-lo mais e melhor(...)

No campo da política oficial brasileira, percebem-se grandes contradições no que se propõe e se estabelece como diretriz política para a educação indígena. De um lado, conceitos e linhas pedagógicas avançadas e definidas. Do outro, ausência de mecanismos administrativos/jurídicos para implementar uma nova proposta político-pedagógica (...) De modo geral, o problema de falta de apoio financeiro à educação indígena é consequência da falta de vontade política. A questão indígena é tida como prioridade no contexto global das políticas públicas. No campo econômico isto é desastroso. Outro desafio é a histórica descrença nos poderes públicos, tidos como suspeitos. Isso não se dá só no âmbito popular. Envolve também segmentos importantes da sociedade civil organizada, o que dificulta a articulação de parcerias para enfrentar os desafios(...)

Diante de tais desafios não estamos amedrontados e trabalhamos para romper tabus administrativos e ideológicos, ainda que isto provoque conflitos nas estruturas sociais e políticas. O choque tem de ser positivo. Precisamos avançar e não parar no tempo, muito

⁸ Gersém Luciano, índio Baniwa, esteve diretamente envolvido na construção de políticas educacionais, em diversas situações, como liderança de organizações indígenas e especialmente como o primeiro secretário municipal de educação entre 1997 e 1999, em São Gabriel da Cachoeira. Este município, situado no noroeste do Amazonas, contém a maior população indígena do país com 80 % dos seus habitantes sendo índios. O referido texto “Desafios para a execução de uma política pública municipal de educação escolar indígena” foi elaborado em 2000.

menos regredir. No momento estamos nos aparelhando (criando leis e mecanismos administrativos). Queremos envolver os três poderes para implementar uma política voltada aos direitos indígenas. (Santos, 2000)

Em outras palavras, é ainda enorme o desafio para a progressiva superação do fosso que atualmente separa os avanços e conquistas sociais, ordenadas pelo Estado como “referências”, “diretrizes” e legislação apurada, da fragilidade de sua execução como política pública, de forma a garantir a renovação e o desenvolvimento da EIB por instituições muitas vezes ainda inexperientes e em muitos casos mesmo despreparadas para a função. Ao Ministério da Educação foram atribuídos a formulação, coordenação, acompanhamento e avaliação das ações que são levadas a efeito por duas dezenas de secretarias estaduais de educação e por quase duas centenas de secretarias municipais de educação. Cada uma delas sujeitas aos seus complexos campos de disputas políticas e interesses socioeconômicos. Dar coerência a esse quadro multifacetado exige dimensionar as implicações no plano da gestão das políticas públicas e nos mecanismos de financiamento de todas as ações necessárias. A grande descentralização do financiamento, associada à pouca efetividade da regulamentação e ao escasso controle social indígena sobre a execução dessas ações nos leva a impasses de difícil solução que se constituem como verdadeiros desafios.

Ao enfrentar cada problema específico os gestores e dirigentes, empenhados na execução de uma política de educação escolar indígena pertinente, devem adotar uma série de procedimentos combinados, orquestrados, via de regra, junto a diversos atores sociais, para lograr os resultados esperados. Colocar esse sistema em movimento, na velocidade e direção adequadas, se configura também num desafio sem precedentes que deve se voltar a ampliar os esforços até aqui insuficientes de itens diversos como são, entre outros, o diálogo com os movimentos indígenas e a sociedade civil, a instauração e o desenvolvimento de pesquisas, grupos de trabalho nas universidades sobre temáticas pendentes para a construção dos currículos interculturais nas línguas indígenas e no português, a integração orgânica do quadro multifacetado dos projetos, a

produção de material em línguas indígenas, a gestão e o financiamento da educação escolar indígena em todas as esferas de governo, etc.

Entre alguns itens da agenda de ações necessárias e urgentes, está a continuação de um trabalho de formação e capacitação em serviço não apenas de professores indígenas em todos os níveis de ensino, mas das instituições e seus profissionais⁹, a partir do confronto crítico entre suas antigas práticas com as novas realidades, incentivando-se a qualificação dos novos atores para a enorme tarefa pública que se apresenta.

Outros tantos desafios têm sido já identificados, mas insuficientemente enfrentados, como a crescente demanda pelo ensino médio e superior para a formação inicial de professores indígenas, de um lado e pela continuidade da universalização da escola fundamental e média dentro das aldeias indígenas, ambas intrinsecamente relacionadas.

A urgente tarefa de formação inicial completa de docentes indígenas, em nível médio e superior, não pode se fazer descolada da discussão da escola indígena e de seu currículo, de forma que estejam os primeiros preparados para oferecer aos seus parentes, dentro das terras indígenas, a totalidade da educação básica, ou seja, a continuidade ao Ensino Fundamental (5^a. a 8^a. séries) e o Ensino Médio, segundo as realidades e necessidades imediatas e de longo termo formuladas por estas sociedades.

Por tudo isso, esta é também a hora para o restabelecimento do debate social amplo e crítico que precedeu e seguiu a Constituição brasileira e outros avanços institucionais e legais; do incentivo e incremento da reflexão teórica e política no âmbito das universidades e dos movimentos indígenas de professores e outros grupos sociais, de diagnósticos e avaliações contínuas das EIB pelos atores políticos e institucionais fundamentadas em conhecimento detalhado de

⁹ Programas como os Parâmetros Curriculares Nacionais em Ação destinados aos formadores e executores de políticas de formação em quase todos os estados brasileiros elaborado e implementado entre 2000 e 2002 pelo Ministério de Educação devem ser retomados e aprimorados para a preparação dos agentes governamentais e sua qualificação profissional.

casos concretos, em pesquisas documentais, em etnografias de processos e de situações específicas e diversificadas que caracterizam os projetos e programas de formação de professores indígenas no país.

O caminho é demorado e exige paciência, persistência e vontade de ajudar a resolver problemas. Não de impor soluções. (Santos, 2000)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO DO BRASIL. *Apreciação das políticas públicas de educação escolar indígena no período de 1995-2002*. Brasília: MEC, 2002.

REDE DE COOPERAÇÃO ALTERNATIVA – BRASIL (RCA). *Educação Escolar Indígena – Contexto e Recomendações*. São Paulo: RCA, manuscrito, 2003.

RODRIGUES, Aryon D. “Línguas Indígenas: 500 anos de descobertas e perdas”. In: *Ciência Hoje*. Rio de Janeiro: SBPC, 1993.

RODRIGUES, Aryon D.; CABRAL, Ana Suely C. *Saúde das línguas indígenas e a escola*. Brasília: Manuscrito, 2004.

SANTOS, Gersem Luciano. “Desafios de uma política pública municipal de educação escolar indígena: dois anos de experiência em São Gabriel da Cachoeira-AM”. In: LOPES DA SILVA, Aracy; FERREIRA, Mariana (Orgs.). *Antropologia, História e Educação, a questão indígena na escola*. São Paulo: MARI, Global e FAPESP, 2000.

ANEXO:

Cursos de Magistério Indígena no período de 1995/2005

REGIÃO SUL

| UF | Entidade Proponente | Parceiros Institucionais | Nº de professores em formação | Povos Indígenas | Situação Anual |
|----|---------------------|---------------------------------------|-------------------------------|--------------------|-------------------|
| RS | FUNAI | Secretaria Estadual de Educação | 80 | Kaingang | Concluído em 2005 |
| | Protocolo Guarani | 5 Secretarias Estaduais*, MEC e FUNAI | 75 | Guarani | IV Etapa – 2005 |
| SC | SEDUC | | 90 | Kaingang e Xokleng | Concluído |
| | Protocolo Guarani | 5 Secretarias Estaduais*, MEC e FUNAI | 75 | Guarani | IV Etapa – 2005 |
| PR | Protocolo Guarani | 5 Secretarias Estaduais*, MEC e FUNAI | 75 | Guarani | IV Etapa – 2005 |

REGIÃO SUDESTE

| UF | Entidade Proponente | Parceiros Institucionais | Nº de professores em formação | Povos Indígenas | Situação Anual |
|----|-------------------------------|---------------------------------------|-------------------------------|-----------------|-------------------|
| RJ | Protocolo Guarani | 5 Secretarias Estaduais*, MEC e FUNAI | 75 | Guarani | IV Etapa – 2005 |
| MG | SEDUC | MEC / FUNAI | 65 | 4 Povos | Concluído em 2004 |
| | SEDUC | MEC / FUNAI | 70 | 7 Povos | Concluído em 2004 |
| | SEDUC | MEC / FUNAI | 65 | 5 Povos | IV Etapa – 2005 |
| SP | SEDUC | USP | 60 | 5 Povos | Concluído |
| ES | Secret. Municipal de Educação | Uma ONG e FUNAI | 40 | Tupinikim | Concluído |
| | Protocolo Guarani | 5 Secretarias Estaduais*, MEC e FUNAI | 75 | Guarani | IV Etapa – 2005 |

* RS, SC, PR, ES e RJ

REGIÃO NORDESTE

| UF | Entidade Proponente | Parceiros Institucionais | Nº de professores em formação | Povos Indígenas | Situação Anual |
|----|------------------------------------|--------------------------|-------------------------------|--------------------------------------|---------------------------|
| BA | SEDUC | 2 Universidades e FUNAI | 120 | 8 Povos | Concluído |
| AL | Nunca ofereceu Magistério Indígena | | | | |
| SE | Nunca ofereceu Magistério Indígena | | | | |
| PE | Nunca ofereceu Magistério Indígena | | | | |
| PB | SEDUC | MEC / FUNAI | 60 | Potiguara | I Etapa realizada em 2005 |
| CE | UFCE | | 40 | Tremembé | Concluído em 2004 |
| | SEDUC | MEC / FUNAI | 100 | 6 Povos | Concluído em 2005 |
| | APROINT | SEDUC / MEC / FUNAI | 110 | Tapeba, Pitaguary e Janipapo-Kanindé | Concluído em 2005 |
| MA | SEDUC | MEC | 240 | Vários Povos | Concluído |

REGIÃO NORTE

| UF | Entidade Proponente | Parceiros Institucionais | Nº de professores em formação | Povos Indígenas | Situação Anual |
|----|------------------------------------|--------------------------|-------------------------------|---|------------------------|
| TO | SEDUC | MEC / FUNAI | 120 | 8 Povos | |
| PA | FUNAI | MEC | 45 | Munduruku | Concluído em 2005 |
| | SEDUC | | 45 | 7 Povos | Recém iniciado |
| AP | IEPÉ | MEC / SEDUC | 25 | Wajãpi | VII Etapa – 2005 |
| | SEDUC | FUNAI | 70 | 4 Povos | Concluído |
| RR | SEDUC | | 400 | 5 Povos | Concluído |
| | CCPY | MEC | 80 | Yanomami | VI Etapa – 2005 |
| AC | CPI | MEC / SEDUC | 80 | 9 Povos | Concluído |
| | SEDUC | MEC / CPI | 130 | 10 Povos | VII Etapa – 2005 |
| RO | SEDUC | MEC | 120 | Vários Povos | Concluído em 2005 |
| AM | Secretaria Municipal de S. Gabriel | ISA | 240 | 20 Povos do Alto Rio Negro | Concluído |
| | Secretaria Municipal de S. Gabriel | MEC / SEDUC | 300 | 20 Povos do Alto Rio Negro | I Etapa – 2005 |
| | OGPTB | MEC | 400 | Ticuna | Concluído – 2002 |
| | OGPTB | MEC | 150 | Ticuna | VIII Etapa – 2006 |
| | Eletronorte | | 30 | Waimiri-Atroari | Concluído |
| | SEDUC | MEC / FUNAI / Municípios | 160 | Sataré-Mawé e Mura | 2 turmas já concluíram |
| | SEDUC | MEC / FUNAI / Municípios | 42 | Apurinã e Deni | Em andamento |
| | SEDUC | MEC / FUNAI / Municípios | 68 | Sateré Mura e Munduruku | Em andamento |
| | SEDUC | MEC / FUNAI / Municípios | 38 | Kanamari e Kulina | Em andamento |
| | SEDUC | MEC / FUNAI / Municípios | 30 | Kulina | Em andamento |
| | SEDUC | MEC / FUNAI / Municípios | 11 | Deni e Kanamari | Em andamento |
| | SEDUC | MEC / FUNAI / Municípios | 29 | Tenharim, Parintintin, Djahoi, Tora Mura, | Em andamento |
| | SEDUC | MEC / FUNAI / Municípios | 29 | Munduruku, totá e Apurinã | Em andamento |
| | SEDUC | MEC / FUNAI / Municípios | 93 | Apurinã, Paumari, Jamamadi | Em andamento |

REGIÃO CENTRO-OESTE

| UF | Entidade Proponente | Parceiros Institucionais | Nº de professores em formação | Povos Indígenas | Situação Anual |
|----|------------------------------------|--------------------------|-------------------------------|-------------------------------|----------------------------|
| MT | SEDUC | | 240 | x Povos | Projeto Tucum |
| | ISA | MEC / FUNAI | 55 | 12 Povos do Xingu | Iª Turma Concluída |
| | IPRENRE | MEC / FUNAI | 55 | Mêbengokrê, Tapayuna e Panará | VI Etapa – 2005 |
| | SEDUC | MEC / FUNAI | 240 | x Povos | Hayô – I Etapa – 2005 |
| MS | Secretaria Municipal P. Murtinho | SEDUC | 40 | Kadiwéu e Kinikinão | Concluído |
| | SEDUC | MEC | 80 | Terena | Concluído |
| | SEDUC | MEC | 70 | Guarani e Kaiowá | Ará Verá Turma I concluída |
| | SEDUC | MEC | 60 | Guarani e Kaiowá | Ará Verá VII Etapa 2005 |
| GO | Nunca ofereceu Magistério Indígena | | | | |

EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE:
REFLEXÕES SOBRE O LUGAR
DA ESCOLA INDÍGENA

INTERCULTURALIDADE E EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: UM BREVE HISTÓRICO*

Celia Letícia Gouvêa Collet

O conceito de interculturalidade é um dos princípios básicos tanto do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), como de diversos projetos de educação escolar indígena existentes no Brasil. Em toda a bibliografia levantada, a interculturalidade está relacionada à educação formal escolar e será, portanto, a partir desse aspecto que o tema será desenvolvido. Consideramos que vale a pena contar um pouco a história da educação intercultural para poder discutir melhor o que está acontecendo no Brasil.

Em um primeiro momento, farei uma análise do conceito de interculturalidade ligado às políticas de educação para populações indígenas nas Américas, desde o seu surgimento até a sua consolidação nas últimas três décadas, em um “novo” cenário mundial, que enfatiza a idéia de pluralidade cultural. Iniciarei abordando a proposta de educação indígena intercultural tal como se deu nos Estados Unidos (EUA). Depois, passarei a tratar da política indigenista para a América Latina, onde foi grande a influência do *Summer*

* Artigo originalmente publicado em *Cadernos de Educação Escolar Indígena – 3º Grau Indígena*. Barra do Bugres: Unemat, v.2, n.1, 2003.

Institute of Linguistics (SIL) no campo da educação bilíngüe e intercultural. A partir do México, o SIL passou a atuar em vários países da América Latina, inclusive no Brasil, onde foi o responsável, durante muito tempo, pelos programas educacionais do órgão indigenista federal, FUNAI. Nessa posição, o *Summer* formou alguns lingüistas e agentes não-missionários, que viriam a trabalhar em diversos projetos voltados para a educação bilíngüe. Atualmente, a maioria dos programas de educação indígena faz críticas veementes à política do SIL, por colocar sua prática a serviço da integração civilizatória e cristianizante. Entretanto, o adjetivo ‘intercultural’ manteve-se entre os princípios que orientam os projetos laicos atuais, embora possamos observar diferenças tanto no discurso quanto na prática destas duas propostas. Em sua retórica, os novos projetos se definem sempre tendo por base a oposição ao integracionismo do SIL. Na prática, os novos projetos declaram, entre outras coisas, que a relação entre índios e brancos deve ser mais democrática, que os professores índios devem ter mais autonomia, que a “verdade” vem dos “nativos” e não dos brancos (ou da doutrina cristã).

Falarei, em um segundo momento, do surgimento de projetos com caráter intercultural, principalmente no que diz respeito aos programas educacionais, principalmente na Europa. Veremos que na Europa convivem dois pontos de vista. Um deles aposta na ‘educação intercultural’ como um avanço em relação às políticas assimilacionistas anteriores. O outro ponto de vista considera que a ‘educação intercultural’ é apenas uma adequação às mudanças que têm ocorrido no mundo nas últimas décadas, as quais seguiriam um modelo “neoliberal” de dominação, que, sob aparência de inclusão, excluiriam cada vez mais certas parcelas da população.

EDUCAÇÃO INDÍGENA BILÍNGÜE E INTERCULTURAL NAS AMÉRICAS

O projeto assimilacionista, promovido pelo governo americano, principalmente no período de final do século XIX e início do século XX, teve como um de seus pilares básicos o programa educacional indígena. Foi

somente a partir de 1928 que essa situação começou a se modificar. Neste ano foi divulgado o resultado final da pesquisa sobre o estado dos grupos indígenas no país, chamado de Relatório Merian. Este relatório trouxe a público a vida precária em que se encontravam os índios, principalmente no que diz respeito à saúde e à educação. Quanto a esta última, foi criticado fortemente o modelo de internato. Em sua conclusão, o relatório pedia providências para que esse quadro fosse alterado, sobretudo tendo em vista a defesa da manutenção do modo de vida indígena.

Iniciou-se, então, um projeto educativo ‘intercultural’, que tinha como princípios a valorização da cultura “nativa” e o desenvolvimento das populações indígenas. No lugar dos internatos, onde viviam crianças retiradas do convívio comunitário e familiar, começaram a surgir escolas diurnas integradas à comunidade, onde os alunos podiam estudar sem ter que deixar seu grupo e seu modo próprio de vida. Para essa nova política, a escola deveria ser o centro da comunidade. Mulheres, crianças, homens e idosos deveriam voltar suas atividades para esta instituição, que promoveria, antes de tudo, o “espírito comunitário”. Nesse sentido, a escola foi planejada com funções extra-classe, como lavanderia, horta, local para banho, oficina com ferramentas diversas e biblioteca (Szasz, 1974).

O novo currículo também se pautaria no discurso da *valorização da cultura indígena*. Nele foram incluídas disciplinas como história, arte e língua indígena. Além disso, os alunos seriam incentivados à produção de artesanato e objetos de arte tradicionais de cada grupo e à manutenção de seus costumes, religião e organização social.

O ensino bilíngüe foi considerado o fundamento do projeto de educação intercultural. O órgão indigenista norte-americano enfrentou muitas barreiras, principalmente devido à novidade da proposta e, conseqüentemente, ao despreparo dos profissionais para a sua realização. Os professores não eram índios e, portanto, desconheciam completamente a língua falada por seus alunos. Além disso, a língua indígena sempre foi vista como inferior, como expressão de primitivismo, bem como um obstáculo

à integração desses povos à nação anglófona (que fala a língua inglesa). Tampouco havia material adequado ao bilingüismo, tal como cartilhas e livros.

Com a justificativa de solucionar tal situação, foram promovidos treinamentos voltados para os professores, com apoio de lingüistas e antropólogos. Os cursos tiveram como princípio a interculturalidade, baseando-se na retórica da troca de conhecimento entre índios e não-índios. O curso de 1936, por exemplo, contou com as seguintes disciplinas: filosofia da educação indígena, sociologia rural, administração da escola indígena, corte e costura, psicologia racial, agricultura, línguas Sioux e Navaho, antropologia, saúde e higiene mental.

De 1945 a 1965, esse movimento “progressista” não foi adiante. O que havia avançado retrocedeu. Somente em 1969, com o Relatório Kennedy, o antigo Relatório Merriam foi reatualizado, para balizar a política do órgão governamental indigenista norte-americano nos anos subseqüentes. Então, a partir da década de 70, com as mudanças políticas no contexto mundial e também nas relações internas à sociedade americana, o quadro relativo ao ensino dado aos povos indígenas foi-se modificando, apesar das muitas resistências encontradas entre políticos e parcelas da população. A emergência das lutas das minorias étnicas pela garantia dos direitos civis a toda a população, das quais participaram não só os negros, índios e demais setores da sociedade submetidos à discriminação, mas também parcela considerável da opinião pública, teve grande reflexo no tratamento da população indígena.

Setores do Congresso americano e da academia passaram a apoiar a causa indígena, falando em conquista da autodeterminação. No que diz respeito à educação, o governo passou a implementar projetos na mesma linha dos desenvolvidos antes da II Guerra Mundial, visando à valorização da cultura indígena e à participação desses povos nas políticas públicas de seu interesse. As escolas, então, segundo esse programa, seriam financiadas pelo governo, mas controladas pelos nativos. Estes poderiam construir a escola que mais

conviesse à sua realidade e interesse, no tocante tanto à língua utilizada pelo professor na sala de aula, quanto ao currículo e ao calendário, entre outras adequações à especificidade de cada povo.

Através dessa digressão sobre a política norte-americana relativa à educação escolar indígena pretendi chamar atenção sobre as raízes e os desdobramentos da proposta de educação baseada na interculturalidade no continente americano. Vimos como o projeto ensaiado no início do século só encontrou solo propício para sua efetivação na década de 70, no meio das lutas pelos direitos civis das minorias. Tudo isso não significa, todavia, que a educação indígena intercultural tenha tido o sucesso anunciado pelos seus partidários e, com certeza, sua existência e aprimoramento continuam dependendo das lutas mencionadas.

Na América Latina, foi através do trabalho do SIL, instituição missionária norte-americana, e do Instituto Indigenista Interamericano (III), que a idéia de interculturalidade se tornou uma espécie de ponto forte do discurso educacional para as populações indígenas dessa parte do mundo. O primeiro país onde a proposta educacional fundada na interculturalidade e no bilingüismo ganhou o *status* de política oficial foi o México. Somente depois do desenvolvimento, pelo SIL, da proposta e metodologia de alfabetização nesse país, iniciou-se a expansão para o restante do continente, inclusive o Brasil.

Foi, então, através de um longo percurso histórico, que a proposta de educação intercultural foi se consolidando enquanto política educacional para as populações nativas, inicialmente nos EUA e México, depois chegando a vários países da América Latina e, entre eles, ao Brasil.

Durante a década de 50, quando da expansão do SIL para a América do Sul, o Brasil, assim como os outros países, enfrentava problemas com os seus programas de educação para índios. Havia, nesta época, 66 escolas em área indígena, todas seguindo o padrão de escola rural, com a alfabetização sendo feita em português. Entretanto, essa experiência não alcançou o sucesso esperado, isto é, não conseguiu alfabetizar nenhuma população indígena expressiva (Barros, 1993).

Mesmo com esse fracasso, num primeiro momento, o Serviço de Proteção aos Índios (SPI) não aceitou a proposta do SIL de vir atuar junto a ele no Brasil, pois a filosofia de Rondon pregava um indigenismo independente de qualquer organização missionária. O SIL, então, procurou o respaldo de uma instituição acadêmica, o Museu Nacional, em 1957. Ele foi aceito não para implementar políticas educacionais, mas para iniciar pesquisa lingüística com grupos indígenas brasileiros. Entretanto, esse trabalho acadêmico não foi desenvolvido como previsto no convênio, fato que é atestado por uma avaliação feita pelo Museu Nacional, onde constatou-se que, enquanto poucas línguas haviam sido analisadas, muito material didático havia sido produzido. Nessa época, no entanto, o SIL já havia conseguido assinar convênio com a Fundação Nacional do Índio (FUNAI). A FUNAI passou ao SIL a responsabilidade pelo seu setor de educação.

Hoje, na “nova” fase – caracterizada pelos princípios defendidos no RCNEI e pelo discurso de rompimento com a trajetória de origem missionária e integracionista – o SIL tem perdido o apoio dos órgãos governamentais e acadêmicos, apesar de continuar atuando no país. Nas instituições brasileiras parece ter vencido, talvez definitivamente, a proposta de uma educação nacional livre das amarras missionárias que, muitas vezes não claramente, fazem da escola um lugar da conversão religiosa e cultural. Fica uma pergunta: será que pode funcionar positivamente uma proposta de prática educacional em que a interculturalidade foi ‘inventada’ por missionários?

EDUCAÇÃO INTERCULTURAL: LIBERTADORA OU EXCLUDENTE?

Não só na América, mas em grande parte do mundo, a noção de interculturalidade passou a ocupar um lugar central nos debates sobre educação, a partir da década de 70, quando a diversidade étnica e cultural se tornou foco de maior preocupação nos países desenvolvidos. A escola passou a ser vista como uma instituição fundamental nas políticas voltadas para as minorias. Assim, os governos estão recorrendo à proposta de educação intercultural como

parte de suas políticas com relação aos grupos étnicos e nacionais que se fazem presentes nos diversos países. No Brasil houve o crescimento, na última década, nos meios oficiais, da educação intercultural, principalmente no que se refere às populações indígenas; o RCNEI é um exemplo dessa política.

Na Europa, na década de 80, organizações, como o Conselho da Europa e a Comunidade Econômica Européia, passaram a se preocupar de forma mais efetiva com o aumento da imigração nos países desse continente e resolveram tomar algumas medidas, visando a melhorar a relação dos imigrantes com as sociedades que os receberam. Nesse sentido, em 1983, na Conferência Permanente dos Ministros da Educação, em Dublin (Irlanda), foi feita uma Recomendação para que se desenvolvessem programas visando à formação dos professores com ênfase na interculturalidade (Losada, 1992).

Na França, já na década de 70, alguns trabalhos, voltados para os filhos de trabalhadores imigrantes, foram realizados com uma preocupação especial diante de suas dificuldades lingüísticas e escolares e, também, para a manutenção de sua ligação com as respectivas culturas de origem. Na década seguinte, apareceram os primeiros trabalhos teóricos sobre a educação intercultural, tendo como base essas experiências anteriores.

Na Itália, segundo Falteri (1998), por não ser tão imediato o impacto do aumento dos imigrantes, até a década de 80, a preocupação com a educação intercultural originou-se do desejo de *promover uma nova propensão à convivência e uma plena consciência da globalização de processos e problemas...* (Ibid., p.36). Depois, com o grande fluxo de migrantes, principalmente do hemisfério sul e do Leste Europeu, Falteri considera que a Itália pode ser pensada como uma nação multicultural e a escola, então, passou a dar conta também desse fato (Falteri, op.cit.). Da mesma forma, a Espanha desenvolveu um programa de escola intercultural, para tratar das especificidades culturais que surgiram com a migração de latino-americanos (Juliano, 1993).

Essas políticas nacionais para as minorias tinham a intenção, muitas vezes explícita, de romper com as práticas dominantes anteriores, chamadas de “integracionistas” e “assimilacionistas”. A França seria o melhor exemplo de

uma prática integracionista, que teria como objetivo a integração gradual dos indivíduos à cultura francesa, sua língua e costumes e, também, à sociedade e economia deste país (Losada, 1992). A proposta assimilacionista caracterizaria o modelo anglo-saxão, desenvolvido tanto na Inglaterra como na Austrália, Nova Zelândia e nos EUA (Havighurst, 1976). Este modelo estaria voltado não para indivíduos, mas para certos segmentos da sociedade, sendo uma tentativa de adequação das minorias aos valores nacionais através dos meios de comunicação e da escola. Essa política foi substituída, depois, por uma proposta baseada no respeito às minorias, as quais, entretanto, deveriam se manter separadas do resto da sociedade, ainda que se submetendo às normas e à língua nacionais (Juliano, 1993).

Em suma, enquanto o modelo francês visaria a integrar as diferenças culturais à unidade nacional que se acredita existir, através de uma estratégia baseada no indivíduo, os anglo-saxões teriam suas políticas assimilacionistas baseadas nos grupos sociais. No entanto, elas têm em comum a dificuldade de lidar com a diferença e também o desejo de eliminá-la.

As políticas em questão foram construídas sobre conhecimentos oriundos da antropologia. Assim, por exemplo, a idéia de “relativismo cultural” estaria na base tanto das políticas separatistas, como, de outra forma, da proposta atual da interculturalidade. Com relação a esta última, o relativismo se mostra importante através do pressuposto de respeito à diferença, visto como a principal característica da interculturalidade. A estes termos, outros vêm se juntar nas definições de interculturalidade: *tolerância, visão positiva da diferença, inter-relação, diálogo, troca, diversidade e relação* (Juliano, 1993; Falteri, 1998; Greenman, Greenbaum, 1996). Todos esses termos apontam para um tratamento igualitário, onde não haveria a sobreposição de uma cultura dominante sobre outra subordinada. Visando a uma sociedade que saiba lidar melhor com a diferença, a educação intercultural se basearia, principalmente, na formação de professores, voltada para o respeito à diversidade, e na produção de materiais didáticos que contemplem a pluralidade de culturas existentes nos diversos países europeus. Segundo Juliano (1993), o desafio dessa proposta seria tratar a diferença como fator enriquecedor e não como um obstáculo.

Muitas vezes são confundidas as noções de “interculturalidade” e “multiculturalismo”. Entretanto, alguns autores (Juliano, 1993; Falteri, 1998; Giacalone, 1998) fazem diferença entre elas, nos seguintes termos: “multicultural” se referiria a um dado objetivo, à coexistência de diversas culturas, sem entretanto enfatizar o aspecto da troca ou da relação, podendo este termo ser usado, inclusive, com referência a contextos em que sociedades e culturas são mantidas separadas. “Intercultural”, por outro lado, daria ênfase ao contato, ao diálogo entre as culturas, à interação e à interlocução, à reciprocidade e ao confronto entre identidade e diferença.

Além disso, Greenman e Greenbaum (1996) ressaltam que, apesar de as literaturas sobre educação multicultural e intercultural geralmente se confundirem entre si, há uma difusão maior da primeira denominação (multicultural), inclusive fora dos espaços acadêmicos. A segunda (intercultural) se restringiria ao meio acadêmico, referindo-se, principalmente, à dimensão da interação, na escola, entre professores e alunos com culturas diferentes, geralmente uma dominante e outra subordinada.

Nos enfoques citados, a educação intercultural seria vista como instrumento de inclusão das minorias e de atribuição de poder às populações que estão às margens da cultura dominante. A idéia subjacente a essa visão seria que, através do domínio tanto dos seus códigos específicos como dos códigos “ocidentais” ou nacionais, as minorias poderiam reivindicar um espaço na sociedade e na economia nacionais e globais.

Entretanto, autores como Diaz e Alonso (1998), que escrevem sobre educação intercultural na Argentina para as chamadas populações étnicas e de risco, dizem que essa mesma idéia de diversidade pode ser utilizada para excluir e para manter os “pobres” à parte das oportunidades econômicas e políticas. Eles chamam essa política de *apropriação neoliberal da diversidade sociocultural* (Ibid., p.2) e ressaltam o fato de que a educação que parece voltada para a tolerância e o respeito visaria, na verdade, a encobrir os profundos conflitos e as estruturas de poder.

Seu trabalho parte da análise da *proposta de docentes capacitados em população de alto risco social e a de docentes capacitados em horta, granja, diversidade cultural, ruralidade, etc...* (Ibid., p.1), do governo do estado de Neuquén, na Argentina. Esta proposta faria parte de um corpo maior de documentos argentinos: a Lei Federal de Educação, os Desenhos Curriculares Estaduais, os projetos de ONGs e do Instituto Nacional de Assuntos Indígenas. Sendo assim, esse documento pode ser uma importante fonte de diálogo com o documento brasileiro “Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas”, que foi elaborado pelo Ministério da Educação (MEC), com o mesmo intuito de dar as diretrizes para uma educação escolar diferenciada.

Diaz e Alonso afirmam que, debaixo dos princípios de diversidade e pluralidade defendidos nesses documentos, estaria uma proposta que pretende ser baseada em princípios válidos para todos, neutra, fora da reprodução do sistema social dominante. A “diferença”, cultural e social, nesse programa, seria tratada como algo natural, um dado objetivo do mundo e não como uma construção histórica.

Em suma, esses autores estão chamando a atenção para o fato de que, antes de haver *diferença*, o que existe é *desigualdade*, e que esta não está sendo contemplada nos projetos de educação diferenciada. Esses projetos, ao se preocuparem com a dimensão da *diferença*, acabam deixando de lado o fundamental, que seria a *desigualdade* e, portanto, estariam contribuindo para a reprodução de uma estrutura social discriminatória. Assim, a educação intercultural seria, segundo eles, o *paradigma educativo da nova modernidade* (Ibid., p.10). Dias e Alonso dizem (Ibid., p.11): *A incorporação acrítica desses problemas no campo educativo, e sem as mediações e reconstruções teóricas e políticas que os marcam, coloca-nos diante de uma apropriação indébita do arcabouço conceitual trabalhado pela antropologia social. Um uso, assim, descontextualizado e reterritorializado em função de um imaginário tipo “mercado-consumidor”, viria a preencher os vazios de outro imaginário, do tipo “Estado-cidadania”, o qual tem caracterizado a instrução pública como ideal educativo hegemônico. As afirmações essencialistas do culturalismo, assim como as conseqüências funcionalistas de um relativismo extremo se prestam a esse jogo...* (Tradução de Celia Collet)

Os conceitos culturalistas da antropologia, utilizados nos programas de educação intercultural, acabam retirando a cultura do seu contexto político. Por exemplo, a idéia de “diálogo” não pode ser concretizada, enquanto se mantiverem as condições de desigualdade a que estão submetidos os atores envolvidos. Também o princípio da “tolerância” afastaria a educação de seu contexto político: *Assim, a linha divisória entre tolerância e intolerância nos coloca em um lugar de decisão política e nunca é uma definição essencial, única e universal* (Ibid, p.19). A preocupação com a diferença cultural estaria, portanto, escondendo a desigualdade político-econômica.

A partir dessa discussão, gostaria de falar um pouco de duas questões. A primeira seria sobre a dupla reação, por parte dos índios, aos projetos de educação específica e diferenciada. Se, por um lado, grande parte dos grupos indígenas vêem a educação intercultural como forma de inserção na sociedade e economia nacionais, por outro lado há os que sentem nesse tipo de proposta uma visão discriminatória e excludente. Estes últimos querem a escola da aldeia nos mesmos moldes da escola do branco, com o mesmo material e os mesmos conteúdos curriculares. A proposta intercultural, na qual a cultura e a língua indígena fariam parte da educação escolar, interagindo com o conhecimento do branco, contribuiria, segundo eles, para os índios serem tratados, cada vez mais, como diferentes, uma diferença vista como exclusão.

A outra questão vem da descontextualização da cultura, ressaltada por Greenman e Greenbaum (1996) quando chamam a atenção para o fato de que, no afã de se desenvolver uma educação multicultural, as complexidades das culturas vão se reduzindo a alguns símbolos descontextualizados, como comidas, roupas e heróis. Para essas autoras, tal situação seria consequência do fato de a maioria dos cursos de formação de professores não contar com antropólogos em seus quadros (e, acrescentaria, de lingüistas especialistas nas línguas envolvidas), bem como de os conceitos retirados da antropologia, como “cultura” e “relativismo cultural”, serem utilizados sem muito critério, como se fossem naturais e não criados historicamente. Apontam, portanto, para o que Jackson (1995a) chama de “folklorização” da cultura, através da simplificação desta a um número restrito de traços

culturais. Essa simplificação ocorreria, justamente, com fins políticos e econômicos.

Diante das duas posições teóricas e ideológicas relativas aos programas de educação indígena, até agora descritas, eu me coloco de forma cautelosa. Compartilho da posição crítica defendida por Diaz e Alonso quando denunciam que esses projetos não atingem realmente a meta da inclusão ativa da população indígena no cenário político-econômico nacional, e que, pelo contrário, acabam, através de sua “nova” fórmula, ratificando a exclusão. No entanto, penso que as relações sociais e políticas não podem ser vistas de uma forma determinista. Assim, se o espaço que é dado às populações indígenas hoje no Brasil segue uma estrutura que eles chamam de “neomoderna”, por outro lado, com suas “lutas” por melhores condições de vida (que inclui não só os aspectos econômico e político), os grupos indígenas e seus parceiros (ONGs, universidades e setores de órgãos governamentais) vêm conseguindo avanços, tanto no campo da educação escolar quanto nas demais áreas consideradas importantes para sua existência enquanto sociedades diferenciadas (a principal delas sendo a garantia de suas terras). O problema é que deveria ser feita uma discussão mais ampla e aprofundada sobre o que se entende por ‘cultura’, sobre o que se entende por diálogo e intercâmbio entre ‘culturas’. Finalmente, precisaria documentar e avaliar como as idéias ou a retórica da interculturalidade são traduzidas na prática, tanto nos cursos de formação de professores como no dia-a-dia da experiência escolar indígena. Algumas observações iniciais, incluídas em minha dissertação de mestrado (Collet, 2001), apontam para a existência de uma ignorância difusa que gera equívocos no uso de conteúdos culturais (ou interculturais) e uma banalização preocupante da diferença.

Pretendi, neste artigo, reconstituir historicamente o conceito de interculturalidade. Vimos que esta noção apareceu em contraposição às ideologias anteriores de assimilação e integração da diferença. Enquanto estas tendiam à homogeneização cultural dos Estados nacionais, vendo tudo que fosse diferente como uma ameaça ao ideal de uniformidade, a interculturalidade viria com o discurso da defesa da coexistência entre modos de vida diversos.

Aqui a diversidade seria vista como riqueza, não como obstáculo, e, para que ela fosse respeitada, deveriam ser incentivadas as práticas de tolerância, diálogo, relativização e troca.

A escola, vista como uma instituição formadora de ideologia, teve, portanto, um papel fundamental a desempenhar nas novas políticas relativas às minorias. A educação intercultural passou a ganhar cada vez mais espaço nos discursos e nas políticas públicas, principalmente a partir da década de 70. Nessa época, na Europa, surgiram os primeiros projetos baseados nessa proposta e, nos EUA, com o Relatório Kennedy, de 1969, houve uma volta ao projeto intercultural iniciado na década de 30. Nos países da América Latina, como o Brasil, houve o crescimento dos projetos de educação bilíngüe e intercultural, voltados para as populações indígenas, primeiro ligados ao SIL e, depois, através das ONGs e do próprio Estado.

Pudemos conhecer, também, diferentes visões políticas distintas acerca do desenvolvimento da educação intercultural em nível mundial. Alguns autores apostando nessa proposta como um avanço em relação às anteriores e outros vendo-a apenas como uma adaptação das políticas públicas ao cenário global atual. E, no Brasil, o que estamos fazendo com o princípio da interculturalidade na educação escolar indígena?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUIRRE BELTRÁN, Gonzalo. “El Instituto lingüístico de Verano”. *América Indígena*. Vol. XLI, n. 3, ano XLI. México: 1981.
- BARROS, Maria Cândida Drumond Mendes. “Educação Bilíngüe, lingüística e missionários”. *Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi*. Vol. 9 (2). Belém: 1993.

- COLBY, Gerard & DENNETT, Charlotte. *Seja feita a Vossa vontade: a conquista da Amazônia: Nelson Rockefeller e o evangelismo na Idade do Petróleo*. Rio de Janeiro: Record, 1998.
- COLLET, Celia Letícia Gouvêa. “*Quero progresso sendo índio*”: *Interculturalidade e educação escolar indígena*. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: PPGAS/MN/UFRJ, 2001.
- CUNHA, Luiz O. Pinheiro da. *A Política Indigenista no Brasil: As escolas mantidas pela FUNAI*. Dissertação de Mestrado. Brasília: FE-UNB, 1990.
- DIAZ, Raúl; ALONSO, Graciela. *Cultura, pedagogia e política. Algunas reflexiones acerca de los cruces entre interculturalidad y educación popular*. XX Encuentro Nacional de Antropología Social. La Plata: agosto, 1998.
- FALTERI, Paola. “Interculturalismo e culturas no plural”. In: *Intercultura e movimentos sociais*. Florianópolis: Mover/NUP, 1998.
- GIACALONE, Fiorella. “Festa e percursos de educação intercultural”. In: *Intercultura e movimentos sociais*. Florianópolis: Mover/NUP, 1998.
- GREENMAN, N.; GREENBAUM, S. “Multicultural Education”. In: *Encyclopedia of cultural Anthropology*. New York: vol. 3, 1996.
- HAVIGHURST, Robert. “Contributions of anthropology to cultural pluralism. Thre case studies: Australia, New Zealand and the United States”. In: CALHOUN, Craig; IANNI, Francis. *The anthropological Study of Education*. Paris: Mouton Publishers, 1976.
- IVIE, Stanley. Política nacional y educación indígena: una comparación entre los Estados Unidos y México. *América Indígena*. Vol. xxxvi, n. 4, out. México: 1971.
- JACKSON, Jean. “Culture, genuine and spurious: the politcs of indianess in the Vaupés, Colombia”. In : *American Ethnologist*. 1995a.

- JULIANO, Dolores. *Educacion Intercultural: escuela y minorías étnicas*. Madrid: Eudema, 1993.
- LEITE, Yonne. O Summer Institute of Linguistics: estratégias e ação no Brasil. *Revista Religião e Sociedade*, n. 7. Rio Janeiro: 1981.
- MARROQUIN, Alejandro. Balances del Indigenismo. *Informe sobre la política indigenista em América*. México: Instituto Indigenista Interamericano, 1977.
- MCCALLUM, Cecília. *Os Missionários do ILV e os Kaxinawá*. Manuscrito, s/d.
- MCINTOSH. *El Instituto Lingüístico de Verano y sus actividades em 1956*. Sobretiro de Boletín Indigenista, vol. XVII, n. 3. México: 1957.
- MEC. *Referencial curricular nacional para as escolas indígenas*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- NILO, Sérgio. “La relación intercultural en la escuela”. Algunas reflexiones y sugerencias para escuelas indígenas centradas en el trabajo productivo. In: *América Indígena*, n. 4. México: 1990.
- NOLASCO, Margarita. “A antropologia aplicada no México e seu destino final: o indigenismo”. In: Carmem Junqueira, Edgard Assis de Carvalho (eds). *Antropologia e indigenismo na América Latina*. São Paulo: Cortez, 1981.
- OLIVEIRA, Roberto Cardoso. Deve o Summer permanecer no Brasil? *Revista Religião e Sociedade*, n. 7. Rio de Janeiro: 1981.
- ROJAS, Alfonso. El Resurgimiento del indigenismo mexicano. *América Indígena*, vol. XXXI, n. 4, out. México: 1971.
- SEEGER, Antony. Deve o Summer operar no Brasil? *Revista Religião e Sociedade*, n. 7. Rio de Janeiro: 1981.
- SOUZALIMA, A. Carlos. L'Indigénisme au Brésil: migration et réappropriations d'un savoir administratif. *Revue de Synthèse*, 4a S, n. 3-4, 2000.

POLÍTICA E PLANEJAMENTO LINGÜÍSTICO NAS SOCIEDADES INDÍGENAS DO BRASIL HOJE: O ESPAÇO E O FUTURO DAS LÍNGUAS INDÍGENAS¹

Ruth Maria Fonini Monserrat

A língua só pode ser salva por si mesma, e isso ocorre unicamente quando seus falantes têm o desejo de impedir sua decadência, conseguem os meios institucionais para tomar medidas em prol de sua salvaguarda e tornam tais medidas efetivas. O pré-requisito básico é que eles adquiram o desejo de evitar sua própria desapareção como comunidade lingüística... (Fennel, 1981:39, ap. Chiodi, 1993:201)

ANTES DE MAIS NADA...

A leitura prévia de materiais necessários à redação do presente trabalho povoou de inquietude minha mente, trazendo-me à consciência a avalanche de aspectos, facetas, questões de toda índole inextricavelmente ligados ao tema específico – pontinho de areia na imensidão do mar – do espaço e futuro das línguas indígenas no Brasil de hoje. Claro que eu já sabia disso, como sabia também que não se consegue abordar tudo ao mesmo tempo.

¹ Conferência proferida no III Encontro de Leitura e Escrita em Sociedades Indígenas promovido pelo Núcleo de Cultura e Educação Indígena da Associação de Leitura do Brasil (ALB) durante Congresso, realizado em Campinas, UNICAMP, de 20 a 23 de julho de 1999. Posteriormente publicada em Veiga, Juracilda e Salanova, Andrés (Orgs.) – *Questões de Educação Escolar Indígena: da formação do professor ao projeto da escola*. Brasília: Funai/Dedoc, Campinas: ALB, 2001.

Mesmo assim, quero enfatizar aqui que o pano de fundo de tudo que vai ser dito é a consciência da língua como grão de areia. Não que essa questão seja secundária. Ao contrário, ela é primordial. Mas, veja-se a epígrafe escolhida: para equacionar adequadamente a questão das línguas indígenas em sua perspectiva de futuro, primeiro é preciso que seus falantes a queiram conservar e desenvolver, ou seja, que desejem continuar utilizando-a. Só que... para que isso aconteça, a língua precisa ser respeitada e prestigiada, ter status mais elevado, e isso tem de ocorrer também de fora para dentro, da sociedade maior para a sociedade minoritária. Só que... para que isso aconteça, as sociedades indígenas como um todo, não apenas suas línguas, têm de ser respeitadas e prestigiadas, dispor de status mais elevado dentro da sociedade maior. Só que... para que isso aconteça, é preciso haver, mais que uma política pública(da) de reconhecimento e respeito pelos direitos das sociedades indígenas – entre eles o de manter e desenvolver suas línguas próprias – , a criação de instrumentos políticos e materiais que lhes permitam exercer plenamente esses direitos. Só que... para que isso aconteça, é imprescindível a pressão organizada, a reivindicação dos principais interessados juntamente com os segmentos mais conscientes da sociedade maior. Vale para o caso brasileiro o que diz Chiodi (1993:201) a respeito dos países latinoamericanos: *“Paradoxo: Cabe ao Estado promover social e politicamente as línguas indígenas, mas somente os grupos étnicos podem reivindicar e realizar as políticas de revitalização lingüística que os projetos de educação bilíngüe intercultural estão implementando limitadamente no âmbito educativo”*. A diferença é que no Brasil os projetos de educação bilíngüe intercultural mal começam a sair do papel. E de qualquer maneira, para poder chegar lá, a teoria e a prática da manutenção e desenvolvimento das línguas indígenas têm de estar comprometidas ideologicamente com o projeto maior da autonomia indígena.

POLÍTICA LINGÜÍSTICA

Sabe-se hoje que nenhum Estado pode eximir-se de ter uma Política Lingüística, na medida em que a relação entre língua(s) e vida social permeia

obrigatoriamente qualquer sociedade, e diz respeito “*a questões de identidades, de cultura, de economia, de desenvolvimento, problemas dos quais nenhum país escapa*” (Calvet, 1996:9). Isso não significa que a Política Lingüística de um Estado seja sempre explícita. Por outro lado, embora outras organizações, entidades ou segmentos específicos de uma sociedade também possam definir e defender uma Política Lingüística, só o Estado tem Poder para implementá-la, colocá-la em prática, através de um planejamento lingüístico.

A expressão “planejamento” ou “planificação lingüística” (language planning) surge em 1959, com Einar Augen, a propósito de problemas lingüísticos da Noruega. Quase ao mesmo tempo emerge a Sociolingüística, e daí por diante as duas disciplinas estarão sempre ligadas. Fishman chega a definir Planejamento Lingüístico como Sociolingüística Aplicada.

A partir de Fishman (1970), Ninyoles (1975), Glück (1981), são usadas paralelamente as expressões “política” e “planejamento” lingüístico, sendo a política considerada como inseparável de sua aplicação. Assim, de um modo consensual na área, situa-se hoje a política lingüística no campo das escolhas gerais em matéria de relações entre as línguas e a sociedade, e a planificação lingüística, no da implementação prática de tais escolhas. É importante observar que a planificação/implementação lingüística, por sua vez, para poder ser operacional, necessita de um mandado jurídico, a Lei, que é apanágio do Estado.

Outro conceito importante na discussão do tema é o de diglossia, neutro em sua origem (com Ferguson, 1959) – quando é entendido de forma estática, como distribuição funcional harmoniosa dos usos de duas variedades de língua, uma alta e outra baixa –, e socialmente comprometido a partir dos estudos dos sociolingüistas catalães, para os quais “*não há uma coexistência harmoniosa entre duas variedades lingüísticas, mas uma situação conflitante entre uma língua dominante e uma língua dominada*” (Calvet, 1996:21). A relação diglössica entre línguas existentes num país – em que, por exemplo, uma é a única oficial ou a ‘mais oficial’ entre duas ou três, e outra(s) são línguas subordinadas – está presente pelo mundo afora, mesmo nos países ditos do primeiro mundo, e tem

presença absoluta nos países de descolonização recente (como os da África) ou mais antiga (como os da América Latina).

“Há dois tipos de gestão das situações lingüísticas: uma procede das práticas sociais e a outra da intervenção sobre essas práticas. A primeira, que chamamos de gestão in vivo, diz respeito à maneira como as pessoas, confrontadas diariamente com problemas de comunicação, os resolvem” (Calvet, id:50). A gestão *in vitro* é a do Poder, da intervenção. Há especialistas que estudam línguas e situações, fazem hipóteses e propõem soluções para os problemas detectados. Os órgãos decisórios, então, fazem escolhas e aplicam-nas. Em geral, os processos de decisão são feitos autoritariamente pelo Estado, sem consulta democrática das populações envolvidas, ou sem controle democrático dos diversos estágios de aplicação de uma política. *“Toda a arte da política e do planejamento lingüístico está na complementaridade necessária entre os cientistas e os que decidem, no equilíbrio difícil entre as técnicas de intervenção e as escolhas da sociedade”*(id:63).

POLÍTICA LINGÜÍSTICA NO BRASIL

A justificativa maior (há outras) para a existência no Brasil de uma política lingüística é a necessidade de regular as relações entre o português e as quase duas centenas de línguas indígenas faladas em seu território. Trata-se, é óbvio, de uma relação diglósica, entre uma língua oficial utilizada amplamente como veículo institucional, jurídico, midiático, interpessoal (inclusive entre etnias indígenas diferentes) e línguas minoritárias, em sua imensa maioria sem tradição escrita, de uso restrito às comunidades que as têm como língua nativa. Comparativamente à situação análoga dos países latinoamericanos ou dos recentemente descolonizados países africanos, a situação das línguas étnicas no Brasil adquire contornos dramáticos, que dificultam enormemente a implementação de medidas para sua salvaguarda, devido a seu reduzido número de falantes. Para só citar um exemplo: a língua quechua é falada no Peru e no Equador por muitos milhões de pessoas, enquanto as línguas de maior expressão numérica no Brasil, como o guarani, o ticuna, o makuxi, não

são utilizadas por mais de 30 mil pessoas. E quase cinquenta por cento das línguas indígenas brasileiras têm menos de 100 falantes.

Em que pese esta necessidade, não existia no Brasil uma política lingüística institucional clara em relação às línguas indígenas antes da Constituição atual (1988). Mas ela existia e pode ser, grosso modo, assim sintetizada: *o português é a língua nacional e ponto final*. Havia, é certo, a Lei 6.001 (Estatuto do Índio), que reconhecia, entre outras coisas, o direito dos índios a suas línguas maternas, e preconizava a alfabetização deles em suas línguas próprias, mas na prática essa lei, como tantas outras no Brasil, não era para ser levada a sério e nunca “colou”. Em suma, a política lingüística real que vigorava no Brasil era a do apagamento de todas as línguas indígenas minoritárias em benefício do português como única língua “nacional”.

E hoje, existe no país uma política oficial clara em relação às línguas indígenas? Aparentemente, sim. Na realidade, não.

É verdade que no plano institucional há menção explícita às línguas indígenas em várias instâncias: a) na Constituição (1988), onde um dos artigos do capítulo sobre educação assegura às comunidades indígenas “também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” no ensino fundamental regular, que deve ser ministrado em língua portuguesa; outro artigo, além disso, reconhece os direitos indígenas sobre suas organizações sociais, costumes, línguas, crenças, tradições e terras que tradicionalmente ocupam; b) em uma série de outros documentos oficiais: Portaria Interministerial 559 (1991), opúsculo do MEC *Diretrizes para uma Política Nacional de Educação Indígena* (1994), LDB (1996), Estatuto das Sociedades Indígenas (ainda não votado), o recentíssimo *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas*, do MEC (1998), algumas Constituições estaduais, bem como várias normas e diretrizes de Conselhos estaduais ou municipais de educação. Em todos eles se dedica espaço maior ou menor às línguas indígenas, dentro do âmbito da educação escolar a ser oferecida às sociedades indígenas. Curioso, no contexto discursivo que estamos examinando, é que no recentíssimo questionário do MEC para efetuar o censo escolar indígena (cujos resultados são apresentados

no *Relatório do II Encontro Nacional de Coordenadores de Projetos na Área de Educação Indígena*, realizado em dezembro 1998), nenhum dos itens faz referência ao uso ou estudo das línguas indígenas na escola...

Em dois desses documentos, daqui por diante mencionados de forma abreviada como “Diretrizes” e “Referencial”, é bem maior o espaço ocupado por essa questão. Também são eles os únicos que definem como objetivo da escola indígena “*a conquista da autonomia sócio-econômica cultural de cada povo, contextualizada na recuperação de sua memória histórica, na reafirmação de sua identidade étnica, no estudo e valorização da própria língua e da própria ciência, bem como no acesso às informações e aos conhecimentos científicos e técnicos da sociedade majoritária e das demais sociedades indígenas e não indígenas*”. O Referencial, ademais, expressa a deseabilidade de desenvolver a língua escrita indígena como estratégia de auto-afirmação étnica, embora reconhecendo o papel limitado da escola numa iniciativa de revitalização de línguas ameaçadas de desaparecimento. Deve-se ressaltar que se trata de um documento atípico, na medida em que foi elaborado por um número bastante amplo de pessoas e entidades da sociedade civil, indígenas e não indígenas. Mas mesmo nesse documento, sem dúvida o mais avançado em termos do enfrentamento do problema, pelo menos na escola, há um deslizar imperceptível do enfoque inicial da língua indígena como questão fundamental estratégica na luta pela autonomia para um enfoque em que ela aparece com um papel diluído ou pelo menos enfraquecido, situada que fica, em paralelo com a língua portuguesa, apenas como *uma das disciplinas* da área de linguagem.

Ora, mesmo reconhecendo o papel limitado da escola, se nela a língua indígena não for colocada em primeiro plano, não apenas como língua de alfabetização ou instrumento transitório de instrução, mas também, entre outras coisas, como objeto de estudo e de intervenção consciente *in vitro*, com ações concretas e permanentes dirigidas à ampliação e desenvolvimento do código oral e escrito, no sentido da criação de habilidades acadêmicas em todos os conteúdos curriculares, etc (cf. Hamel, 1988, sobre a necessidade de desenvolver todas as habilidades em L1 para poder chegar ao domínio da L2); e se não se “equipar” (Cf. Calvet, 1996) a língua indígena para cumprir essa

nova função social – de língua “escolar” – seu espaço se tornará cada vez mais insignificante, até sua extinção pura e simples no processo escolar de *transição* – por mais que isso seja negado –, tão antigo quanto a colônia, para a escola “nacional” desejada e almejada por índios e não-índios, expressa exemplarmente no “direito dos índios à continuidade dos estudos até chegar à universidade”. É bem verdade que o Referencial enfatiza a necessidade do desenvolvimento oral e escrito das duas línguas, indígena e portuguesa, seja como L1 seja como L2. Mas a atenção reservada no capítulo ao desenvolvimento do português oral e escrito é muito mais expressiva. Compreende-se: a língua indígena escrita é ainda uma utopia, um desafio, na melhor das hipóteses um processo em construção. E um processo que, para ter alguma perspectiva de êxito, não pode ficar confinado exclusivamente na escola.

Por outro lado, no plano do discurso da sociedade civil – organizações indígenas, associações de professores indígenas, entidades não-governamentais de apoio aos índios que estabelecem parcerias com comunidades e povos indígenas em seus projetos em busca de autonomia socio-econômico-cultural, grupos de pesquisadores de universidades atuando em assessoria especializada junto a projetos de educação escolar indígena – é bem maior o espaço e relevância concedidos à questão da língua indígena como valor cultural central a ser valorizado e desenvolvido na escola, principalmente na alfabetização, mas também como parte da estratégia de luta pela auto-afirmação étnica e pela conquista da autonomia indígena.

O que há de comum em todo o discurso oficial no plano federal e também, em grande medida, no discurso das entidades e organizações indígenas e não indígenas é que a discussão sobre as línguas indígenas fica circunscrita no âmbito da educação escolar. Ora, há que se concordar com Siguán & Mackey (1986:70, ap. Chiodi 1997:197-198) que “*em muitas situações históricas e geográficas a escola se converteu no campo de batalha prioritário das disputas sobre política lingüística. Esta é a situação da educação indígena também nos países multiétnicos da América Latina. Mas as políticas lingüísticas, ao ficarem encerradas na educação bilíngüe, permanecem essencialmente no nível do discurso oficial, das declarações de princípios, e em tal sentido parece que atrás da implementação de*

uma política de educação bilíngüe se esconde a falta de políticas lingüísticas reais". Ou seja, aparentemente, o fato de haver uma política de educação bilíngüe seria uma prova "pública" do interesse e do compromisso do Estado em relação ao reconhecimento dos direitos das línguas indígenas, mas na verdade ela encobre a ausência de uma política real.

Assim, o Estado brasileiro não tem realmente uma política lingüística específica para as sociedades indígenas. Ele tem, sim, no nível do discurso, uma política de educação escolar indígena, qualificada como "bilíngüe, intercultural, específica e diferenciada" (adjetivação que provoca muitas dúvidas e desalento em grande parte dos envolvidos, especialmente os índios, por não se entender bem o que querem dizer, *na prática*, os adjetivos "bilíngüe", "intercultural", "específico" e, principalmente, "diferenciado"). É dentro desse contexto restrito que se tratará das línguas indígenas, como línguas a serem utilizadas basicamente na "alfabetização bilíngüe" e, sempre que possível, na elaboração de materiais "bilíngües" a serem utilizados na escola. Entretanto, para poder ter alguma possibilidade de êxito, mesmo essa aparentemente singela ambição com respeito às línguas indígenas exigiria o planejamento e a implementação de ações bastante amplas, na medida em que implica profunda intervenção no *corpus* e no *status* dessas línguas.

Pode-se agir sobre a língua de duas maneiras diferentes: a) planificando o *corpus*, ou seja, intervindo sobre a forma da língua (criação de uma escrita, tratamento dos empréstimos, dos neologismos, estandardização, normatização, etc); b) planificando o *status*, ou seja, intervindo sobre as funções da língua, seu status social e relações com as outras línguas. No caso das línguas minoritárias indígenas, elevar o seu *status* significa, entre outras coisas, criar condições para introduzi-las de fato na escola, e implementar medidas necessárias para sua efetiva defesa, manutenção, desenvolvimento, revitalização. No entanto, como a comprovar os limites do discurso, no Brasil a responsabilidade por tais medidas de implementação é delegada oficialmente aos sistemas estaduais e municipais de educação, e na prática é jogada como batata quente nas mãos dos professores indígenas e de seus assessores lingüísticos nos cursos de "formação" ou "capacitação" de professores indígenas...

Ora, como já foi dito antes, só o Estado tem o poder, a Lei, para colocar em prática o planejamento lingüístico correspondente a uma dada política lingüística. No caso, o Estado é o nível federal da educação, o MEC. Mas seu poder real é bastante limitado quanto a fazer cumprir certas diretrizes federais nas instâncias estaduais e principalmente municipais. Paralelamente, nem as organizações indígenas e entidades de apoio, e menos ainda os professores indígenas, têm poder para mudar a situação.

Ilustração clara dessa dificuldade é o depoimento do professor Joaquim Maná Kaxinawá durante o II Encontro de Coordenadores de Projetos na Área da Educação Indígena, realizado em Brasília em fins de 1998 (transcrito no Relatório do Encontro, doravante referido simplesmente como Relatório MEC 98):

“Mas enquanto faziam essas leis, as comunidades indígenas, os professores indígenas vinham trabalhando de acordo com o regimento que já existe dentro da Educação, que é a educação dos brancos. E quando chegava essa conversa [dos direitos indígenas na área da educação escolar] nas Inspetorias e nas Secretarias, talvez as pessoas que estavam lá tinham pouco conhecimento de mostrar para a gente que a educação indígena tem que ser assim. Eles diziam que isto não existe, está só no papel. (...) Para que isso seja realmente cumprido, implementando a Lei, tem que dar uma formação para essas pessoas que estão lá, que estão na direção...”(Relatório MEC 98:66-68)

Podem-se citar também as palavras da professora Maria de Lurdes Guarani no mesmo Encontro:

“...tem muitas Secretarias lá que ainda continuam mandando os calendários, os currículos, os conteúdos para que os professores dêem aula conforme elas querem, conforme está no regimento delas. Então, até agora, na verdade, a escola indígena diferenciada só está no papel...” (p.72).

Por sua vez, os professores Orowari da área indígena de Sagarana, situada no município de Guajará-Mirim (RO), relatam um caso atual de interferência negativa de uma funcionária da Funai regional, que se arroga o direito de deslocar professores de uma comunidade para outra, ou de passar um professor da série em que está trabalhando para outra, em qualquer momento do período escolar, sem qualquer consulta a ele ou à comunidade.

Além da falta de poder real das escolas indígenas, há outro fator complicador nessa questão. Mesmo supondo-se que, por pressão de segmentos

conscientes, indígenas e não indígenas, se chegasse realmente a formular e tentar implementar uma política oficial de defesa e promoção social das línguas indígenas, seria a escola o único ou o melhor espaço para fazê-lo?

A percepção do alcance da educação formal, em contexto bem mais antigo (o da política indigenista mexicana pós-Revolução de 1910) que o atual, mas que ainda é válido para o Brasil, e não apenas para a educação escolar indígena, é assim expressa por Aguirre Beltrán (1972:25): “*A educação formal (...) é poderoso instrumento de mudança, mas não é o único nem o mais importante. Os que fazem da educação formal uma panacéia capaz de resolver todos os problemas sociais e econômicos e clamam por melhor educação e nível mais alto de educação, expressam uma louvável convicção, mas ignoram os alcances do instrumento que preconizam. Só quando a educação é acoplada a um programa de ação múltiplo, que contemple os variados aspectos da cultura, ela poderá chegar a realizar-se como efetivo instrumento de mudança. Não se pode esperar que a educação suporte sozinha o peso total de transmissão cultural, de sua estabilidade ou de sua mudança*”. Tratando-se de Brasil, o que vale para a escola em geral, vale para as línguas indígenas dentro das escolas indígenas em particular.

Dois pré-requisitos são necessários para que uma língua minoritária tenha possibilidade real de sobrevivência: que ela tenha um lugar na sociedade maior e que desempenhe um papel funcional na sociedade que a utiliza como língua vernácula.

Falando sobre o primeiro requisito, Chiodi (1997:197) afirma que “*enquanto as línguas vernáculas não desempenharem nenhum papel na vida pública, será difícil para elas alcançarem o prestígio e a importância que permitiriam a seus falantes fomentar seu cultivo ou, para dar outro exemplo, seu uso escrito*”. Por isso, argumenta ele, “*o problema com os projetos de educação bilíngüe não é lingüístico ou pedagógico, ele radica na inutilidade e discriminação social das línguas indígenas*”. Por outro lado, embora reconheça que os projetos de educação baseados no modelo de “manutenção” lingüística vêm tentando modificar essa situação, afirma que eles têm pequena possibilidade de êxito, por estarem fazendo isso praticamente sozinhos.

Mas, admitamos por um momento que as línguas indígenas já tivessem um lugar na sociedade. Ainda assim permaneceria a questão da função social da língua indígena no plano interno das próprias sociedades. Antes de examinar este segundo requisito, convém observar qual tem sido a prática real das escolas “indígenas” com relação às línguas.

AS LÍNGUAS INDÍGENAS NA PRÁTICA DAS ESCOLAS

Há 3.059 professores indígenas e 1.392 escolas em áreas indígenas (dados do MEC, 1999). Outros dados: a maioria das escolas oferece ensino até, no máximo, a quarta série do ensino fundamental. Assim, os alunos índios que desejam continuar seus estudos, são obrigados a fazê-lo fora de suas aldeias, em escolas rurais ou de sedes municipais, em geral na modalidade do ensino supletivo. Raros são os alunos que completam a quarta série nas áreas indígenas, raríssimos os que chegam à oitava série dentro ou fora delas.

Segundo o levantamento promovido pelo MEC, apresentado no Relatório MEC 1998, não há nas escolas em área indígena, com raríssimas exceções, a utilização da língua indígena nem como língua de instrução de outras disciplinas, nem como disciplina específica de estudos, nem como língua de alfabetização. Há, freqüentemente, dado que na maioria das situações os alunos têm conhecimento precário do português, a explicação na língua das crianças de determinado conteúdo enunciado inicialmente em português. Assim, “alfabetiza-se” em português, com palavras e sintaxe vertidas para a língua indígena.

Não é de estranhar, pois, entre tantas outras do mesmo teor, a constatação registrada no Plano para 1998 da escola Tengatuí – que funciona de primeira a quarta série do ensino fundamental, na Reserva Indígena de Dourados/MS – referente ao “*alto índice de repetência escolar e número relativamente grande de evasão escolar*”, cujas causas decorrem da “*falta de domínio da fala, devido às culturas étnicas*”. Por isso há a decisão de realizar, a partir de 99, sessões de estudos na escola, entre elas uma de Noções Básicas sobre Língua Indígena,

com o objetivo de “*entender e atender melhor o aluno que apresenta dificuldades de compreensão por causa da língua*”.

É bom registrar também que o objetivo geral dessa escola, na qual estão matriculadas 1024 crianças terena e guarani, é o seguinte: “*Proporcionar um ensino que contribua para a formação integral do aluno, preparando-o para que possa agir na sociedade de forma crítica e autônoma*”.

Nem sempre são tão explícitos os objetivos finais da escola como instrumento a serviço da “assimilação” das sociedades indígenas à sociedade dita nacional. Em certos projetos escolares se afirma a escola como ‘espaço de afirmação e revitalização da cultura’, e, portanto, da língua. Mas, como lembra D’Angelis (10º Cole, 1995), na verdade “*falta uma análise verdadeiramente crítica do papel efetivamente desempenhado pelas escolas indígenas que, em muitos casos, parece estar em total descompasso com seus objetivos*”. Ou seja, a maioria das escolas “indígenas” atualmente existentes contribuem fortemente para o processo de deslocamento das línguas indígenas.

O papel dos professores indígenas é fundamental nesse processo de deslocamento, na medida em que eles transmitem inconscientemente aos alunos o esquema de relações assimétricas entre as línguas em conflito diglósico na sociedade, reafirmando o papel da escola como agência do aportuguesamento. Como enfatiza Hamel, referindo-se à situação do México, “*à margem dos programas específicos se impõem, então, as concepções que os professores têm do conflito diglósico; estas determinam as possibilidades de castelhanização escolar e de desenvolvimento da língua materna*” (id: 348).

A situação se agrava ainda mais pelo fato de que mesmo nos raros casos em que são em alguma medida utilizadas as línguas vernáculas na educação escolar, normalmente não há compatibilidade semântica entre essa educação e a educação interna das culturas indígenas; isto é, as línguas indígenas, quando utilizadas na escola, em geral veiculam conteúdos curriculares que são ou totalmente alheios às culturas, ou modificados e adaptados ao contexto indígena de uma maneira apenas superficial, confirmando, mais uma vez, o papel subordinado das línguas indígenas frente ao português.

O QUE PENSAM DE FATO AS COMUNIDADES INDÍGENAS?

As populações indígenas – consideradas em sua composição concreta de homens, mulheres e crianças, como comunidades nas quais a diferença de gerações estrutura o sistema educativo tradicional – não fazem ouvir sua voz sobre assuntos escolares em geral e lingüísticos em particular nos fóruns públicos oficiais, nos quais participam representantes indígenas. Isso não ocorre nem mesmo nos Encontros e Assembléias de organizações indígenas, a não ser quando eles se realizam localmente, no espaço da aldeia. Sempre se pode admitir, é claro, que a representação indígena em instâncias mais amplas de discussão (reuniões, encontros, assembléias em nível regional ou nacional, fora da ou das aldeias de um dado povo) traduza realmente as opiniões e posições majoritárias dos representados, mas sabemos bem que a representação é questão política maior, que aflige não apenas os índios, mas qualquer sociedade que se pretenda democrática.

O mais importante é que a não-explicitação da verdadeira posição das comunidades frente à “escola indígena” e à “língua” não impede que venha à tona, através de certas afirmações ambíguas de pais de alunos ou do desalento e queixas expressos pelos mais velhos, a angústia, a perplexidade, as dúvidas das pessoas sobre escola e língua indígena numa perspectiva de futuro, sobre sua própria possibilidade de sobrevivência como povo etnicamente diferente, com língua e cultura próprias.

O professor Euclides Makuxi, por exemplo, relata o que lhe disse um membro da comunidade: “*Olha, Euclides, eu não tenho, não sei mais com quem falar, meus filhos já não querem mais me ouvir, não têm tempo para história, para conversar, para conversar sobre a língua...*”. E acrescenta sua própria reflexão sobre o assunto: “*É interessante parar para pensar que a gente pode continuar vivendo como povo, mas que de fato a gente vai ser obrigado a sair, a trabalhar, e vai ter que falar o português*”. O que está implícito nessa última frase é, no mínimo, uma perplexa interrogação sobre a funcionalidade da língua indígena no contexto atual da vida social das comunidades, em contraste com a certeza da importância do português para sua sobrevivência em melhores condições. Euclides menciona ainda o que

dizem os pais: “*Ó meu filho, você vai ter que ir para a escola para ser alguém na vida, para melhorar tua vida, para você não ir para o cabo da enxada, para você não ficar aí a noite toda esperando o veado ou a paca lá na mata*” (Relatório MEC 1998:57-58). Ele poderia acrescentar, coerentemente: mantendo uma cultura e falando uma língua que não têm mais utilidade no mundo de hoje...

Hamel sintetiza tal quadro de maneira exemplar:

“As conseqüências da histórica subordinação das línguas indígenas se transformam assim, no plano da consciência lingüística, em explicação das causas do conflito diglôssico... Podemos observar que nas representações do conflito lingüístico existe uma apreciação relativamente exata e realista da distribuição regional e funcional das línguas e do seu valor comunicativo. Frente aos fenômenos muito palpáveis do deslocamento, contudo, os falantes indígenas interpõem um bloqueio ideológico que sustenta a persistência da língua indígena como língua natural da região, contradizendo abertamente os fatos observáveis” (Hamel 1988: 341).

Ao descrever a visão que as comunidades indígenas têm sobre a linguagem, Chiodi, por sua vez, salienta outro aspecto da questão do conflito diglôssico: *“para as famílias indígenas a linguagem tem um valor exclusivamente pragmático como meio de comunicação. Ela não é assumida como um objeto cultural autônomo, mas ao contrário como um instrumento de interação social (...) ela é, antes de mais nada, um ato comunicativo em um contexto real e funcional. Para as famílias indígenas, então, objetivos como “desenvolvimento da linguagem” ou “elaboração estilística” não têm nenhuma importância”. Assim, quando os pais dos alunos reivindicam o ensino da língua oficial, eles não estão tanto manifestando uma preferência lingüística, mas antes reiterando “a preeminência de seu critério pragmático e funcional, desta vez em relação a suas necessidades comunicativas na outra língua (já que na língua materna estas necessidades estão obviamente satisfeitas). Daí que, segundo eles, o papel da escola não pode ser o desenvolvimento da linguagem (...) mas sim o de ensinar a falar e a ler e escrever em espanhol”* (Chiodi:185). É por isso que *“a maioria das famílias indígenas aprova a educação bilíngüe somente se fica efetivamente demonstrado que ela pode ajudar a criança a desenvolver-se melhor no plano escolar e, mais ainda, a aprender a língua dominante. E também por isso há resistência quando os professores bilíngües pretendem ensinar a ler e escrever em língua indígena, pois isso parece aos pais algo inútil ou mesmo contraproducente”* (id.:198). São generalizadas também

no Brasil entre as comunidades indígenas tais posições e atitudes em relação ao papel das línguas na escola.

Podemos concluir, assim, que os propósitos “bilíngües” do discurso dos projetos de educação escolar estão de fato desligados dos interesses, opiniões e necessidades das comunidades. A verdade é que *“fora do espaço restrito da comunidade, a língua indígena carece de ressonância, de valor funcional”* (Chiodi, id.:200). E esse espaço restrito da comunidade a que se refere o autor fica ainda mais restrito, se pensarmos que, de fato, não inclui a escola – cria recente das demandas atuais do contato com a sociedade dominante. Tal situação torna ainda mais complexo o equacionamento da questão da língua, pois, *“na medida em que as comunidades não se solidarizarem com o pensamento dos projetos de educação bilíngüe intercultural sobre a função da escola no desenvolvimento da língua indígena, não se respalda o trabalho do professor bilíngüe, que vê anuladas pela indiferença suas solicitações aos alunos”* (Chiodi, id:185). Como indaga e se indaga Euclides Makuxi (Relatório MEC 1998:60), *“qual é verdadeiramente o papel da nossa educação escolar indígena hoje? Como que os índios vêem a escola dentro da sua comunidade? E como que participam dessas escolas e das atividades da escola? Porque normalmente deixam isso a cargo do professor – porque o professor é contratado para isso, que cuide de nossos filhos durante quatro horas. Mas qual a participação da comunidade efetivamente nisso?”*.

Voltando pois ao papel da língua indígena dentro das próprias comunidades, pode-se afirmar que a questão da manutenção, recuperação, desenvolvimento, revitalização das línguas indígenas não está no horizonte de preocupações prioritárias das sociedades indígenas no Brasil, apesar da referência constante a ela, com a reivindicação concreta – no discurso dos documentos e posicionamentos públicos de representantes do movimento indígena – de utilização da língua indígena na escola, principalmente na alfabetização (cf, entre outros, os documentos finais dos inúmeros Encontros de professores indígenas que se sucederam a partir de 1988).

Como consequência disso, em vários casos o abandono da língua vernácula pela geração atual de crianças e adolescentes se encontra em um

estado tão avançado que para se poder reverter esse quadro seria necessário desenvolver um programa de restauração que ensinasse a língua indígena como L2 (cf. Munoz, 1986 a, b).

O FUTURO DAS LÍNGUAS INDÍGENAS

Considerando-se todas as constatações e reflexões feitas no decorrer do trabalho, e ainda os inúmeros alertas que vêm sendo emitidos insistentemente nos últimos anos por estudiosos especialistas ou observadores argutos, sobre a ameaça de extinção que paira sobre no mínimo 90% das cerca de 6 mil línguas hoje ainda faladas no mundo, é assustadora a perspectiva de futuro para as línguas indígenas brasileiras no cenário deste fim de milênio – no nível local, da comunidade, incluindo a escola, ou no nacional. Dito de forma mais brutal, não há futuro visível para as línguas indígenas brasileiras.

No entanto, sempre há um outro lado. É claro que, num contexto como o do Brasil de hoje, se refletirmos em termos do modelo cibernético de auto-regulação aplicado às línguas em presença num Estado, podemos ser levados, com Calvet, “*a considerar a situação difícil das línguas minoritárias (...) como resultado de uma ausência de demanda social: tais línguas existem mas não têm utilidade social e estão, portanto, condenadas a desaparecer*”. Mas ele acredita, apesar disso, e nós com ele, que seja possível e viável a intervenção humana sobre a demanda social para justificar a oferta lingüística e tentar deter o processo de enfraquecimento e desaparecimento total das línguas minoritárias, com base no argumento de que “*se há grupos que reclamam, por questões identitárias por exemplo, o direito a suas línguas, essas línguas têm ipso facto um papel e um lugar na sociedade*” (Calvet, id:22). Sabemos que, pelo menos discursivamente, existe tal reivindicação no Brasil.

ENTÃO, DÁ PARA REVERTER O QUADRO?

Parece que sim, mas sob a condição de que todos os atores tenham a clara consciência de que:

“a preservação ou inclusive revitalização da língua e cultura indígena não se resolverá, em última instância, na escola, embora esta possa coadjuvar tais processos. Dependerá da capacidade de resistência étnica desenvolvida pelo povo indígena... Pressupõe redefinir o papel dos grupos aborígenes como etnias específicas no interior da sociedade... em todos os seus aspectos socio-econômicos, políticos e lingüísticos” (Hamel, id:369).

Nesse sentido, podemos dizer, com Hamel, que:

“o maior desafio de um projeto de manutenção consiste em demonstrar às comunidades indígenas, como também às autoridades políticas ... que, dentro de uma luta pelo pluralismo cultural, os grupos étnicos são capazes de defender e inclusive reconquistar espaços vitais para suas culturas e línguas. Uma ampla gama de experiências em nível internacional demonstrou que o êxito de um programa de defesa lingüística depende mais... das condições socioculturais e políticas em que se desenvolve a educação... É necessário que haja uma mudança na função da escola em suas relações de poder, tanto em sala de aula como na comunidade. Quer dizer, a comunidade em seu conjunto terá que intervir e participar ativamente na formulação de planos e objetivos, apropriando-se assim da escola como espaço próprio ligado a seus interesses e necessidades... Somente assim a escola poderá cumprir um papel ativo na coesão interna da comunidade indígena, além de proporcionar conhecimentos lingüísticos, culturais e técnicos que vêm da sociedade nacional” (id: 366-67).

Caso exista realmente uma determinação política de enfrentar a questão da sobrevivência das línguas indígenas, dentro de um projeto de manutenção lingüística, a implementação de uma política nessa direção deve condicionar separadamente, por questões metodológicas e pragmáticas, dois aspectos distintos da língua: o código oral e o código escrito.

a) Para que haja a possibilidade de manutenção e pujança da língua indígena oral, nas condições atuais em que vivem as populações indígenas, é imprescindível que exista o desejo, a determinação e o esforço consciente das gerações indígenas adultas de continuar utilizando-as na vida cotidiana, transmitindo-as às gerações mais novas, e utilizando-as também na escola. A resistência passiva ao abandono da própria língua, que prescinde de consciência e de esforço ativo, só existe em situações de pequeno ou nulo contato com a sociedade dominante e, portanto, de não-necessidade premente do português, embora mesmo dentro de comunidades com contato mais ou menos intenso com a sociedade “de fora” haja pessoas, como os velhos e as mulheres, e em

certos contextos também a maioria das crianças, que conservam plenamente a língua própria e têm precário ou nenhum domínio do português.

b) Para que seja possível a criação e o desenvolvimento da língua indígena escrita, é imprescindível que haja, como no caso da língua falada, o desejo e o esforço da comunidade dirigido à consecução desse fim. Mas, paralelamente, é indispensável também uma política oficial de elevação do *status* das línguas indígenas (aqui, não apenas no nível escrito mas também no oral). Cabe à instância institucional, portanto, a tarefa de colocar à disposição das comunidades e das escolas indígenas os meios e instrumentos necessários para que elas possam tornar efetiva tal política, através da intervenção no *corpus* e no *status* das línguas.

É preciso, pois, para que possa haver língua escrita indígena, uma prática concreta de ambos os atores: o poder institucional, intervindo sobre o *status* social das línguas indígenas, e as comunidades que as têm como línguas próprias intervindo na escola e fora dela em seu *corpus* e em seu uso contínuo, criando para elas funções sociais ainda não existentes. Deve-se porém advertir que a alfabetização escolar na língua própria indígena só será viável e eficiente se o exercício da linguagem for desvinculado de sua “*função como meio de comunicação interpessoal*” e a língua for transformada “*em objeto suscetível de manipulação abstrata, de representação gráfica, de manejo visual*” (Chiodi, id:187).

Quanto à função social da escrita no plano interno, se ela for desejada pela comunidade como um todo, uma das estratégias para criar tal função é a de promover o uso da língua escrita, por um lado, na coesão dos grupos étnicos e por outro na busca de finalidades expressivas e recreativas, através da vinculação da educação escolar com atividades educativas e culturais dirigidas às famílias indígenas, para que participem concretamente na aprendizagem, uso e desenvolvimento da língua indígena no nível escrito (e também no oral). É preciso promover a educação bilíngüe entre as famílias indígenas e os professores. Para isso, é fundamental “*estreitar um vínculo estratégico entre a educação primária e a educação de adultos*” (Chiodi, id:102). Deve-se fazer da

comunicação escrita em língua indígena uma prática social difundida e um instrumento intencionalmente usado para a salvaguarda e o desenvolvimento da autonomia sociocultural.

Paralelamente, para a elevação do *status* cultural das sociedades indígenas e de suas línguas, uma série de medidas podem ser sugeridas, como a divulgação, na mídia falada e escrita (rádio, jornais e outros periódicos, televisão, cinema, exposições, eventos públicos), da música, língua e outras manifestações culturais e artísticas indígenas; ou a publicação de materiais escritos em línguas indígenas expressando opiniões e posicionamentos das comunidades em relação a assuntos da mais variada natureza. Outra forma de elevar o *status* das línguas e culturas é promover a vinda de representantes indígenas das etnias locais a escolas não-indígenas, possibilitando-lhes que se expressem em suas línguas próprias. Poderia haver também a reivindicação, em determinadas situações institucionais, de utilização das línguas indígenas, com a presença de um intérprete (cf. ANE/CIMI 1997). A renomeação dos nomes próprios pessoais e tribais junto aos órgãos oficiais atende à revalorização simbólica das formas lingüísticas e das dimensões identitárias (cf. Calvet, op.cit.). A valorização das línguas pode dar-se também através da presença e circulação nas escolas indígenas e não-indígenas de materiais escritos produzidos em diferentes línguas indígenas.

PARA NÃO DIZER QUE NÃO FALEI DE FLORES...

Certas iniciativas, depoimentos e manifestações de escolas e de professores indígenas apontam para uma paulatina conscientização – para além do discurso estereotipado corrente – de setores indígenas em relação ao papel-chave das línguas indígenas na escola e desta na possibilidade de sobrevivência autônoma de seus povos. Eis algumas dessas pistas:

- É cada vez mais freqüente a solicitação feita por professores indígenas de cursos específicos para a aprendizagem da escrita, bem como de capacitação para a alfabetização e elaboração de materiais de leitura em suas línguas indígenas

próprias. Em algumas situações já estão sendo realizados estudos gramaticais de certas línguas, levando à elaboração de dicionários, enciclopédias, gramáticas, em trabalho de parceria entre índios e assessores lingüísticos. É pouco ainda, mas como começo é promissor.

- Recentemente, os índios guarani de quatro aldeias de São Paulo e Rio de Janeiro gravaram um CD com cânticos tradicionais executados por um coro de 90 crianças. Eis o que dizem no folheto que acompanha o CD: *“Deus fez os seres humanos. Só que cada um diferente do outro. Principalmente a língua. No Brasil nós temos 180 nações indígenas. Cada um tem etnia, fala sua própria língua, mesmo sendo índio. Então, cada etnia é um universo. Assim diz nossa religião. Cada tradição, cada costume, seja dos guarani ou de outros povos, seja dos brancos, ela tem valor”*.

- Existe na aldeia dos índios karitiana, em Rondônia, uma Casa da Língua, construída em 1995 para funcionar como laboratório da língua escrita e do resgate da cultura indígena, visando também subsidiar a escola “bilíngüe” com materiais produzidos principalmente por adultos que aprenderam a escrever em karitiana, incluindo alguns professores. Embora na prática isso ainda não esteja ocorrendo, devido principalmente à insegurança dos sujeitos no manejo da língua escrita, trata-se de algo muito promissor em termos de inserção da escrita na comunidade, de maneira independente da escola.

- Entre os yanomami próximos do Catrimani, *“o processo de alfabetização acontece na roça, nas pescarias, na mata, etc. Em 1990 é construída a escola, mas esta dinâmica de alfabetização é mantida... Ler e escrever para os yanomami é motivo de orgulho. O interesse maior parte dos homens mais jovens. As mulheres se interessam mais pelas discussões. Como resultado do trabalho, os yanomami produzem um jornal escrito na língua que circula entre as malocas”* (Ane/Cimi, 1997:7).

- *“Nós vimos que o direito da diferença muitas vezes ela nega a qualidade do ensino para a escola indígena, mas por outro lado nós temos a condição de ensinar os nossos filhos na nossa própria língua. Os nossos filhos não são silenciados*

na sala de aula como eram antigamente...” (Depoimento de Darlene Taukane, Relatório MEC, 1998:75)

- “*Tem alguns professores, alguns povos indígenas que não querem mais se identificar, mas até porque não tem uma pessoa para esclarecer, dizer que eles são autônomos, que são capazes de resgatar a sua cultura mesmo dentro da sociedade. Só agora que estamos tendo essa oportunidade. Nós não fizemos isso antes porque nós nunca tivemos oportunidade para fazer esse tipo de trabalho. (...) Dentro desse caminho [da educação diferenciada] a gente percebeu que cada povo tem uma cultura, tem uma língua, mesmo tendo as mesmas dificuldades – somos massacrados, tem uma história que a gente foi tutelado –, mesmo assim a gente conseguiu chegar no momento de começar a elaborar alguns documentos, livros que sejam uma mostra para as Secretarias Estaduais e Municipais, e mesmo para o Governo Federal, que nós somos capazes de fazer isso*” (Depoimento de Joaquim Maná Kaxinawá, id:66).

- “*... e hoje nós estamos batalhando por uma escola em que a gente quer valorizar ao mesmo tempo as coisas boas que os brancos nos ensinaram, e que a nossa cultura a gente não se perca no vazio, que nós possamos também um dia construir a nossa história, a nossa verdadeira história. Porque a história que está nos livros não fala tudo*” (Depoimento de Maria de Lourdes Guarani, id: 71).

- Cresce significativamente, no âmbito dos vários projetos de educação escolar indígena em andamento, a consciência da importância decisiva – para a consecução do objetivo por ora existente “só no papel” de uma escola de fato indígena – de uma ação continuada e eficiente do movimento dos professores indígenas, da mobilização efetiva de toda a comunidade, da criação e implantação de um curso específico de Magistério Indígena, do reconhecimento, apoio e respaldo oficial, em nível federal, dos projetos durante todo seu percurso. Nesse contexto, o Referencial é percebido como aliado dos projetos de educação que têm como um de seus objetivos específicos à manutenção, fortalecimento e desenvolvimento das línguas indígenas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUIRRE BELTRÁN, G. *Teoría y practica de la educación indígena*. México: SepSetentas, 1973.
- ANE/CIMI. *Relatório do IV Encontro Nacional de Educação*. Goiânia: 1997.
- CALVET, L-J. *Les Politiques Linguistiques*. Col. Que sais-je?, 3.075. Paris: Presses Universitaires de France, 1996.
- CHIODI, F. “Los Problemas de la Educación Bilíngüe Intercultural en el area del lenguaje”. In: KÜPER, Wolfgang (Comp.). *Pedagogía Intercultural Bilíngüe – Fundamentos de la Educación Bilíngüe*. Quito: EBI & ABYAYALA, 1993.
- D’ANGELIS, W.; VEIGA, J. (orgs.). *Leitura e escrita em escolas indígenas: domesticação x autonomia*. In: 10º COLE (Congresso de Leitura e Escrita). Campinas: Mercado de Letras/ALB, 1995.
- FENNEL, D. “Can a Shrinking Linguistic Minority be Saved? Lessons from the Irish Experience”. In: Einar Augen, D. McClure, D. Thompson (Eds). *Minority Languages Today: A Selection from the Papers Read at the First International Conference on Minority Languages Held at Glasgow (1980)*. Edinburgh University Press: 1981.
- HAMEL, R. E. “Determinantes sociolingüísticas de la educación indígena bilíngüe”. In: *Signos – Anuário de Humanidades*. México: Universidad Autonoma Metropolitana Iztapalapa, 1988.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Diretrizes para uma Política Nacional de Educação Indígena*. Brasília: MEC, 1994.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Relatório do II Encontro Nacional de Coordenadores de Projetos na Área da Educação Indígena*. Brasília: MEC, 1998.

CONTRA A DITADURA DA ESCOLA¹

Wilmar da Rocha D'Angelis

... acho que em qualquer parte do país, quando se coloca uma escola para dentro de uma comunidade indígena, os índios não sabem para que serve uma escola: eles não conhecem a escola; não sabem quais os objetivos da escola; o que ela quer fazer lá; o que ela está tentando fazer lá. Se ela quer melhorar ou piorar, ou quer afundar ou quer acabar ou quer exterminar os índios, ninguém sabe. Mas quem colocou a escola, sabe o que quer com a escola. (...) Quer dizer, eles sabem o que eles querem, mas nós, índios, não estamos sabendo desses interesses. A gente ainda tem embarcado no barco deles ... (Bruno Ferreira, Kaingang)²

Sempre me espanta o simplismo com que são tratadas questões fundamentais em educação escolar indígena. Lamentável é o império do *senso comum*. E, como seria de esperar, o senso comum de uns legitima o dos outros (assim como quando alguém recorre a um ditado): os “assessorados” identificam o valor de suas práticas intuitivas na fala de assessores que têm, a diferenciar-se deles, uma capacidade razoavelmente superior de articulação

¹ Escrito em 1995, esse texto foi originalmente publicado no ano 2000, em *Cadernos do CEDES* (Campinas: CEDES), n. 49, p. 19-25.

² *Obstáculos à autonomia das escolas indígenas*. Exposição feita no I Encontro de Educação Indígena do 10º Congresso de Leitura do Brasil (COLE). In W. D'Angelis & J. Veiga (1997), pg. 214.

(como se fossem “camelôs pedagógicos”) e/ou um espaço de poder que lhes confere o direito do “discurso competente”.

Às vezes, porém, são especialistas que caem na armadilha do senso comum, o que é lamentável e, ao que parece, fruto de falta de clareza política e da adoção de um certo populismo.

Vejam-se os seguintes “conselhos”, bastante comuns, quando se fala de construir um currículo indígena para a escola, ou de construir uma “escola indígena” :

Na comunidade há muitos conhecimentos agrícolas (técnicas de plantio, escolha e cuidados com sementes, tipos de solo, terra forte e fraca, época de plantio, cuidados e riscos com o clima), muito conhecimento empírico dos acidentes geográficos (rios, serras, tipos de vegetação, etc) e dos limites das terras (Geografia).

Ciência (ou a etno-ciência) é todo conhecimento construído pelo povo indígena, ao longo de gerações e de séculos, acerca do seu meio, da fauna, da flora, do clima, etc (Ciências).

A tradição indígena construiu, em cada povo, técnicas ou formas próprias de contagem e de manipulação de quantidades e medidas. Todo índio um dia precisa construir um arco, medi-lo, medir uma flecha, uma casa em construção, a área de uma cobertura ou avaliar a duração de uma viagem ou expedição. Tudo isso é feito segundo padrões de conhecimento próprio (Matemática).

Aparentemente não há nada errado com todas essas afirmações. Mas apenas aparentemente. Se elas estão sendo mobilizadas em um discurso que defende a existência de conhecimentos próprios dos povos indígenas, que devem ser respeitados da mesma forma que respeitamos os conhecimentos que, na nossa sociedade, chamamos de científicos, estão muito corretas. Mas se elas estão sendo postuladas – como freqüentemente o são – como indicadoras dos conteúdos a serem ministrados nas diversas disciplinas de uma escola que seja indígena, elas são confusas, se pretendem ser gerais, e em boa parte equivocadas para grande parte dos casos de escola em área indígena.

A questão que se coloca é: para que uma comunidade indígena quer escola? Que função a escola tem ou a comunidade está disposta a dar a ela?

Tomemos um exemplo: o caso dos conhecimentos agrícolas, transcrito em um trecho acima. Se o conhecimento existe – e, com certeza, há centenas de anos – em uma comunidade indígena, e antes de haver escola esse conhecimento pode ser transmitido, reelaborado, melhorado, geração após geração, *é óbvio* que esse tipo de conhecimento *não precisa da escola* ou, dito de outro modo, *que a comunidade não precisa da escola para conservar, construir e transmitir esse tipo de conhecimento*. Parece, pois, que nos propomos a fugir de um preconceito (o de que o conhecimento construído pelos povos indígenas não é conhecimento) alimentando outro (o de que o conhecimento indígena será conhecimento verdadeiro se for ensinado na – ou avalizado pela – escola). A comunidade indígena tem suas formas próprias de ensinar e não está provado (nem faria sentido que alguém tentasse provar) que a escola (ou o ensino escolar) é a forma mais adequada, mais eficiente, mais segura para garantir-se a continuidade e o aprofundamento de toda e qualquer forma de conhecimento.

Rebello-me, pois, contra a ditadura da escola. Parece que vemos reacender-se pelo Brasil afora uma marcha de cunho positivista, cheia de esperança em um progresso inexorável da humanidade pela razão, cujo “templo” – a implantar-se em toda e qualquer aldeia – é a escola³. Diz-se, no meio indigenista, que a escola é instrumento que os índios tomam para se livrar do jugo branco, como forma de luta, como meio de apoderar-se de conhecimentos e técnicas que os brancos manipulam contra eles, como forma de conquistar sua autonomia. Há um explícito discurso não-“civilizatório” nessa “cruzada escolar” (que, não por acaso, coincide com a existência de recursos oficiais, possibilidades de convênios, etc.), mas que parece contradito pelo próprio caráter de “cruzada” dessa “epidemia educacional” e, sobretudo, por essa prática – fundada em um certo senso comum – de “enfiar” toda a cultura para dentro da escola.

³ Isso é o que está dito, com todas as letras, no Plano Nacional de Educação (por obra do MEC e de uma importante universidade brasileira): *Universalizar, em dez anos, a oferta de programas educacionais equivalentes, pelo menos, às quatro primeiras séries do Ensino Fundamental às comunidades indígenas, respeitando seus modos de vida...* etc.

O ponto que defendo, portanto, é que o resultado dessa prática – de transformar a cultura indígena em conteúdo de programa ou currículo escolar – não será uma *escola indígena*, mas uma *cultura indígena ocidentalizada*, deformada pela usurpação de espaços próprios da educação indígena. Defendo também que o conhecimento não é independente das formas próprias de sua construção, dos mecanismos de sua produção. Assim, qualquer agricultor entende que não faz o menor sentido ensinar numa sala de aula qual é o terreno mais adequado ao plantio de uma ou outra cultura (sem intenção de fazer trocadilho), a melhor forma de seleção ou conservação de sementes, etc. Alguém objetaria que, ao propor que se faça isso na escola ou que a escola tome esses conhecimentos como conteúdo, não se está propondo, necessariamente, que se faça isso no espaço da sala de aula, mas que a escola, ao contrário, deve ser indígena também nisso, saindo do espaço de um prédio, etc. Mesmo isso, porém, não resolve a questão de fundo que coloquei. No caso exemplificado, dos conhecimentos agrícolas, em qualquer sociedade ou comunidade de agricultores o aprendizado se faz pela observação, imitação, orientação e, mesmo, conselhos e explanações, porém sempre relacionados aos momentos reais, efetivos, de uso daqueles conhecimentos. Em certo sentido, pode-se dizer que um/a menino/a indígena aprende a plantar como aprende a falar: em muitos aspectos ele repete gestos observados, aprendidos, transmitidos silenciosamente por muitas gerações, sobre os quais não há qualquer explicação ou necessidade dela.⁴

No fundo, o que está em jogo também aqui é a questão da autonomia – possível ou impossível – das escolas indígenas⁵. Por que não se admite que uma escola, em uma comunidade indígena, não tem nada a dizer sobre certas questões, tem muito pouco a dizer sobre outras, e deveria preocupar-se em fazer bem aquilo para o que foi desejada ou solicitada pela comunidade indígena? É

⁴ Embora pareça, não estou assumindo uma teoria behaviorista de “aprendizagem da fala”; os termos “observação”, “repetição” etc., querem de fato referir-se à experiência do/a menino/a na comunidade agricultora, safra após safra. A comparação é feita apenas para enfatizar o quanto se aprende (e mesmo na língua materna há aprendizado, além do nível inicial de aquisição) sem se tomar consciência e sem se ocupar explicitamente, em momentos estanques, de um aprendizado.

⁵ Veja-se, em D’Angelis & Veiga 1997 (op. cit.), os capítulos com os debates: *Limites e possibilidades de autonomia de escolas indígenas* (pgs. 139-168) e *Escola indígena: um caso particular de escola?* (pgs. 169-201). Veja-se também o debate *Projeto Político Pedagógico e Autonomia*, com a contribuição de 4 professores indígenas, em Veiga & W. D’Angelis (2003), pgs. 47-71.

comum e recorrente a afirmação de que as comunidades indígenas pedem escola porque querem saber ler, escrever e fazer conta “prá deixar de ser enganados pelos brancos” e coisas semelhantes. Mas será que as escolas em áreas indígenas estão realmente empenhadas em um *bom ensino de matemática*, por um lado, e por outro, em *formar efetivamente leitores* (e não meros decifradores de sílabas, num arremedo de processo que se costuma chamar de “alfabetização”)?⁶ Atuassem as escolas indígenas de maneira intensa e eficiente nessas duas áreas, resolvendo as questões fundamentais que estão sempre presentes nas solicitações das comunidades indígenas, e tudo o mais seria dispensável.

Alguns gostariam de interpretar minha atitude, então, como a defesa de uma escola “capenga” para os povos indígenas. Nada mais contrário ao que disse ou quero dizer. Em primeiro lugar, lembro sempre e mais uma vez, que não há uma situação única e, provavelmente, sequer uma situação padrão das escolas indígenas no país. Realidades totalmente distintas, em função de culturas distintas, de diferentes histórias e, mesmo, da diferenciação no processo de ocupação e desenvolvimento das várias regiões do país (e mesmo de regiões diferenciadas dentro de um mesmo estado), tudo isso faz com que uma escola indígena possa ser, nos casos extremos, muito distinta até mesmo de outra escola indígena a menos de 20 km de distância.

Por outro lado, mesmo com essa diferenciação bastante grande, me arrisco a dizer que, em sua maioria, as escolas indígenas estão em grande descompasso com as necessidades das comunidades em que se encontram e que, em todos esses casos, sem exceção, substituir uma escola ruim que tem um vasto currículo, por uma boa escola que ensine só e simplesmente, ler (e não silabar), escrever e bem contar, é a melhor forma de contribuir efetivamente para a autonomia das comunidades indígenas. E nos casos em que se pode ou deve investir em uma escola “completa”⁷, nas quais um currículo “amplo”

⁶ Essa questão fundamental da formação de *leitores* indígenas não foi originalmente levantada por mim, mas por colegas linguistas também com vasta experiência em educação escolar indígena, particularmente Tereza Machado Maher e Marilda Cavalcanti (Unicamp). Nos últimos anos tenho produzido reflexões de maior fôlego sobre o tema, como no fascículo *Línguas Indígenas precisam de escritores? Como formá-los?* (publicado pelo Cefiel-Unicamp, 2005).

⁷ “Completa” está sendo usada aqui não com sentido de “mais plena” do que as outras que defendi, mas no sentido de cumprimento das normas burocráticas do sistema de ensino oficial brasileiro, inclusive com seus “regimentos”, “boletins de frequência”, etc.

tem sua importância *dadas as funções efetivamente atribuídas à escola naquelas circunstâncias*, o conteúdo das disciplinas não deve conflitar com as formas próprias e particulares de educação no sentido que já apontei, ou seja, não deve tomar espaços que pertencem às formas próprias da cultura indígena, “escolarizando” conteúdos que não dizem respeito à escola. No fundo, o que parece ocorrer é que muitos educadores confundem, na prática, o que não confundem no discurso: igualam *escola a educação*, querendo fazer, então, uma *escola indígena* que seja igual a uma *educação indígena*.⁸

É preciso reconhecer que, sendo a escola uma instituição não-indígena, surgida em contextos de sociedades radicalmente distintas das sociedades indígenas, criar hoje a *escola indígena* é ainda um desafio. Ele vem sendo assumido por muita gente em muitos lugares, o que tem gerado muitas experiências importantíssimas que, aos poucos, vão permitindo um certo acúmulo de conhecimento nessa área bastante nova, mas, em nenhum caso, alguém pode afirmar com segurança que se construiu já uma *escola indígena*. Em todos os casos conhecidos, o que temos conseguido são escolas mais, ou menos, indianizadas (em alguns casos, mais indigenizadas do que indianizadas). Na esmagadora maioria dos casos são tentativas de “tradução” da escola para contexto indígena.

A criação de algo que tenha características de ensino escolar (ou seja, um ensino formalizado, num espaço ritualizado de produção – em geral, de mera reprodução – de conhecimento) em uma sociedade indígena que mantém suas formas e processos próprios de educação, de forma que esse ensino formalizado seja apenas um elemento que se toma no que tenha de útil, mas que se digere e se tritura e se refaz – num processo “antropofágico” como havíamos feito com o “football” em tempos idos – isso é algo que ainda não assistimos em nenhuma

⁸ A muitos a afirmação parecerá óbvia e sua reiteração desnecessária. Parece-me, no entanto, que ainda é útil relembra-la, porque em muitas experiências atuais a confusão conceitual e prática permanece. Meliá, que já chamara a atenção para isso em *Educação indígena e alfabetização* (1979), retoma-a em texto mais recente: Os termos ou elementos que é necessário esclarecer de início são precisamente educação, escola e alfabetização. *Estes conceitos, que deveriam ficar bem delimitados em qualquer programa educativo, necessitam definições ainda mais acabadas quando se trata de educação escolar indígena. (...) Quando nos propomos estabelecer uma escola dentro de uma comunidade indígena, partimos geralmente do suposto de que esta sociedade, esta 'tribo', precisa de educação e precisa de educação porque não está alfabetizada; e que para alfabetizar-se precisa da escola*” (Meliá 1995:149-50 – tradução minha).

sociedade indígena no Brasil. Impossível? Provavelmente sim, pelo menos por ora, quando no Brasil talvez existam, em média, um assessor (missionário, educador, professor, lingüista, antropólogo, indigenista) para cada 70 ou 80 índios.⁹ Nesse contexto, há muito pouco espaço – e, freqüentemente, dinheiro demais – para permitir aos povos indígenas qualquer arremedo de verdadeira autonomia.¹⁰ Retorno, pois, ao tema da tutela sobre a escola e sobre o movimento indígena, que já tenho abordado. Quem não queira ser agente dessa dominação, viverá sempre a tensão das escolhas, a autocrítica permanente, a dúvida jamais resolvida dos limites de sua intervenção. Os inconseqüentes dormirão sempre mais tranqüilos. Afinal, se os objetivos dos índios coincidirem com os seus, ótimo! , caso contrário, não era essa, para eles, a preocupação primordial: para muitos, índios (ou educação indígena) são meros pretextos, que poderá ser substituído por reprodução controlada de borboletas, estudo dos riscos para a camada de ozônio, contabilização de assassinatos de menores, mapeamento do DNA ameríndio ou contagem de centímetros quadrados publicados sobre a Amazônia em jornais de circulação nacional. A questão indígena é refém, infelizmente, de um mercado de serviços, em que muita gente séria obriga-se a negociar o emprego, e freqüentemente é levada a escolhas entre a manutenção deste ou a tomada de posições que rompem com interesses de burocracias indigenistas, encasteladas em todas as instituições.

Concordando com a afirmação do professor Bruno, que coloquei na abertura deste artigo, também tenho afirmado – como fiz no 1º Encontro de Educação Escolar Indígena da América Latina (Dourados, UFMS, março

⁹ Esta é uma estimativa conservadora, que trabalhava (em 1995) com um número de aproximadamente 3 mil agentes indigenistas para um total aproximado de 250 mil índios no Brasil. A soma total deveria incluir: todos os funcionários da Funai, todos os professores de redes estaduais e municipais de ensino em áreas indígenas, todos os missionários e agentes religiosos de todas as denominações (dos membros do Cimi aos da Missão Novas Tribos, passando pelos lingüistas do SIL, do JOCUM e do ALEM), todos os indigenistas/antropólogos e demais agentes das chamadas ONGs (CPIs, CTI, ANAÍs, ISA, IAMÁ, NEIs, etc), todos os antropólogos, lingüistas e educadores que, não ligados a ONGs ou à Funai, atuam em projetos de educação escolar indígena, etc.

¹⁰ Vale anotar, de passagem, outro trecho do depoimento do professor Kaingang, Bruno Ferreira, no 10º COLE: *Um outro problema que nós enfrentamos para efetivar uma educação e uma autonomia das escolas indígenas e dos povos indígenas, é que as ONGs têm as comunidades indígenas na mão. Elas têm poder de manipulação muito forte em cima dos povos indígenas. Ai eu me pergunto, como essas ONGs, que dizem que trabalham para os índios, falam de autonomia indígena, autonomia dos povos indígenas. (...) Eles conhecem todo o nosso lado fraco, nosso ponto forte e nosso ponto fraco. Quer dizer, eles estão estrategicamente montados. Isso, graças à colaboração de antropólogos, lingüistas, historiadores. In D'Angelis & Veiga 1997, pgs.215-216.*

1998) – que o balanço do atual momento histórico aponta que, com nossa amizade sincera, mas às vezes ingênua, estamos embarcando os povos indígenas *na nossa canoa furada* da escola compulsória que inviabiliza, a longo prazo, a *educação indígena*, e fará dela *uma mera lembrança nostálgica, à espera de outro genial Florestan Fernandes para descrevê-la*, como já afirmei em outro lugar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- D'ANGELIS, Wilmar R. & VEIGA, Juracilda (orgs.). *Leitura e escrita em escolas indígenas*. Campinas: ALB / Mercado de Letras, 1997, p.212-220.
- FERNANDES, Florestan. “Notas sobre a educação na sociedade Tupinambá”. In: F. Fernandes. *A investigação etnológica no Brasil e outros ensaios*. Petrópolis: Vozes, 1975, p.33-83.
- FERREIRA, Bruno. “Obstáculos à autonomia das escolas indígenas”. In: W.R. D'Angelis & J. Veiga (orgs.). *Leitura e escrita em escolas indígenas*. Campinas: ALB / Mercado de Letras, 1997, p.212-220.
- MELIÁ, Bartomeu. *Educação indígena e alfabetização*. São Paulo: Loyola, 1979.
- MELIÁ, Bartomeu. *Elogio de la Lengua Guarani*. Asunción: CEPAG, 1995.
- VEIGA, Juracilda & D'ANGELIS, Wilmar R. (orgs.). *Escola Indígena, Identidade Étnica e Autonomia*. Campinas: Núcleo de Cultura e Educação Indígena da ALB / IEL-UNICAMP.

**SABER MILITANTE:
REFLEXÕES DE FORMADORES
DE FORMADORES**

O “RESGATE CULTURAL” COMO VALOR: REFLEXÕES ANTROPOLÓGICAS SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS*

José Augusto Laranjeiras Sampaio

Tomo como ponto de partida para estas reflexões a idéia de que a educação escolar indígena, concebida como *específica e diferenciada* como a pretendemos e a buscamos construir, não deixa de inscrever-se em um campo intersocietário de diálogos e de disputas políticas e simbólicas.

Neste campo, as próprias idéias de *diferença*, de *especificidade* e outras do gênero aparecem como valores, como objetivos a serem alcançados e garantidos, e, também, exibidos e realçados.

Aqui, a *cultura indígena* aparece como o domínio social por excelência através do qual tais valores se expressam e a *escola indígena* como a via institucional para suas formalização e reprodução.

Mas, sendo o campo da educação escolar indígena necessariamente intersocietário, conforme dito, e, mais que isto, definido pela presença, por um lado, de um pólo dominante, o da sociedade nacional, *doador e prestador* de bens e serviços (formação de professores, infraestrutura, material didático,

* Esse artigo foi originalmente publicado em Marfan, Marilda Almeida (Org.) – *Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: formação de professores: educação indígena*. Brasília: MEC, SEF, 2002.

salários, alimentos etc.), e, por outro, de um pólo *receptor*, o das sociedades indígenas, não se deve supor que os valores e conceitos caros ao campo como *diferença, especificidade e cultura* se produzam e se legitimem à margem dos diálogos e disputas políticos e simbólicos inerentes ao campo, e sem que sobre eles se imprimam as marcas ideológicas do pólo dominante, ainda que tais diálogos e disputas requeiram, formal e necessariamente, expressões de *autenticação* dos ditos valores por parte do pólo dominado.

Assim, em uma palavra, cabe indagar como, nestes diálogos e disputas sabidamente desiguais, e através de que canais de poder e de que recursos simbólicos, se produzem e se legitimam, para todo o campo da educação escolar indígena – e mesmo para mais além dele–, as definições do que sejam *especificidade e diversidade culturais* indígenas e do que podem estas, enfim, estar a significar para cada um dos pólos e no contexto da relação entre esses.

Pretendo aqui demonstrar, com base em minha própria experiência em programas de formação de professores indígenas, como a sociedade nacional imprime, através sobretudo de seus agentes diretamente engajados no campo da educação escolar indígena (professores formadores, agentes administrativos etc.), suas próprias concepções de cultura indígena, especificidade cultural etc., e como o pólo indígena tende a dialogar com tais concepções, reproduzi-las ou contrapô-las.

Ao ser convidado para participar, como antropólogo *especialista* no povo Pataxó, do Programa de Implantação de Escolas Indígenas em Minas Gerais, descobri que uma das demandas, talvez a mais importante delas, dirigidas a mim e a alguns outros colegas – e não infreqüente em circunstâncias semelhantes que eu próprio teria oportunidade de vir a novamente vivenciar–, da parte tanto de professores indígenas em formação quanto de muitos dos responsáveis por esta formação, dizia respeito a minha possível contribuição em um processo, percebido como necessário às ditas formação de professores e implantação de escolas diferenciadas, claramente definido por todas as personagens presentes no campo como *resgate cultural...*

Em que consistiria, então, o *resgate cultural* sobre o qual se esperava pudéssemos eu e outros antropólogos, percebidos como *especialistas em culturas indígenas*, intervir favoravelmente?

Antes de tentar responder a esta questão, cabem aqui duas digressões: uma relativa a como a sociedade brasileira vem reproduzindo suas concepções a respeito de idéias como *diferença* e *especificidades culturais* indígenas, de larga aplicação e de eficácia simbólica bastante perceptível, hoje, no campo da educação escolar indígena; e a segunda relativa a como esta mesma sociedade e seus agentes diretos no dito campo tendem a perceber a configuração histórica e social tida como típica da maioria das sociedades indígenas contemporâneas em áreas como as que tenho trabalhado, em estados do Nordeste e Minas Gerais.

No que diz respeito à primeira consideração, sabe-se que não é difícil à maioria dos agentes da sociedade nacional ora engajados na implantação e na garantia de sistemas diferenciados de educação escolar indígena perceber de modo crítico as clássicas visões etnocêntricas que negativizam a figura do indígena em relação à de ego, através de oposições como *preguiçoso x trabalhador*, *primitivo x civilizado*, *atrasado x desenvolvido*, *fetichista* ou *infiel x temente a Deus*, e muitas outras que tendem mesmo a aproximar a condição indígena à bestialidade e a das sociedades civilizadas ou ocidentais à própria plenitude da condição humana.

Por outro lado, ao abandonar tais visões para transpor-se a outras tendentes a valorar positivamente *culturas indígenas* e sua *diversidade*, a consciência crítica de agentes da sociedade nacional dificilmente percebe estar com frequência, ainda assim, arraigada a visões de *cultura* e de *diferença* muito próprias a autopercepções de sua própria sociedade, permanecendo, pois, etnocêntricas e distantes da produção de um real diálogo cultural com as posições indígenas.

Na modalidade *positivada* das concepções etnocêntricas de *culturas indígenas*, as oposições supra referidas dão lugar a outras nas quais tais culturas assumem, em relação à cultura de ego, o pólo favorável, como em autenticidade

cultural x degeneração da cultura por colonialismo cultural, cultura de massa ou globalização; harmonia com a natureza x exploração predatória do ambiente; igualitarismo, amor ao próximo e altruísmo x desigualdade social, individualismo e competitividade desumana; sabedoria milenar x futilidades e modismos; vida saudável em ambiente natural, mata x vida insalubre em ambiente citadino, poluído; vida espiritual rica x pragmatismo materialista; etnoconhecimentos x cientificismo estéril, etc., etc...

Ao produzir tais oposições, o pensamento dos agentes do pólo dominante, longe de habilitar-se à compreensão e ao diálogo com o pólo dominado, apenas projeta sobre este, idealizando-o, a sua própria má consciência de si mesmo.

Nesta modalidade, o pólo *autêntico* é percebido como idealmente vivido em uma condição de quase *encantamento*, à qual toda aproximação do pólo *degenerado* é percebida como contaminação, deturpação, corrupção e ameaça cultural...

Aqui, os índices de maior ou menor autenticidade, vale dizer, de maiores ou menores taxas de *diversidade cultural*, se medem sempre por graus de afastamento ao que se percebe como sendo os domínios culturais do pólo *corruptor*.

É evidente que os sinais diacríticos da *diversidade* ou da *autenticidade* – poderia-se dizer mesmo da *pureza* – culturais são selecionados de acordo com os próprios critérios de *diferença* e de *cultura* próprios ao pólo dominante.

Assim se reproduz a clássica imagem de índio – nu, forte, emplumado e cercado de vegetação luxuriante – tão cara à nossa consciência nacional desde, pelo menos, o Peri de José de Alencar, e continuamente atualizado, inclusive em personagens *reais* de nossa mídia contemporânea como o cacique Metuktire Raoni.

Em suma, são nos sinais diacríticos de *diferença cultural* cuidadosa e interessadamente selecionados pela consciência nacional, e por grupos organizados de seus agentes que os projetam, em função de suas próprias necessidades ideológicas de distinção interna ou externa, positiva ou

negativamente, sobre as sociedades indígenas, que parecem em princípio residir às ditas concepções de *especificidade* e de *cultura* indígenas predominantemente presentes no campo da educação escolar indígena.

Quanto à segunda digressão, quero assinalar que é justamente no contexto ideológico acima referido que se deve buscar a inscrição da percepção que tem a consciência de tais grupos de agentes da sociedade nacional a respeito de sociedades indígenas imersas em segmentos sociais regionais com longo tempo de constituição histórica por processos de colonização de origem européia e capitalista.

Em que pese o que poderia ser percebido como inestimáveis signos de *especificidade cultural* dessas sociedades em seus ricos e não raro intensos processos de produção e reprodução, invenção ou reinvenção de suas próprias identidades e de seus ordenamentos sociais internos e com relação à sociedade envolvente, a dita consciência nacional tende, em função da imersão ou inter-relação mais estreita dessas sociedades com segmentos sociais regionais, a percebê-las apenas como resultados de processos de *corrupção* sociocultural, ou como vítimas do que costumam definir como *aculturação*.

Em síntese, em um modelo ideológico que concebe *as verdadeiras culturas indígenas* como estados de encantamento, de pureza, resultantes de isolamento e devendo ser, pois, idealmente, imutáveis; e no qual a *especificidade* e a *diversidade* são funções desse mesmo distanciamento do *contágio* com outros sistemas culturais, ou do que se costuma definir como *preservação da cultura*, não pode mesmo haver lugar para que se perceba culturas como resultantes de processos históricos, muito menos *especificidades* e *diferenças* como algo factível de se produzir em processos sociais de intensa inter-relação cultural e simbólica entre os grupos *diferenciados*, e não necessariamente o contrário.

Assim, um tal modelo não consegue produzir a respeito de tais sociedades indígenas nada mais do que o que se poderia chamar uma *visão lacunar*, através da qual essas são percebidas apenas como *sociedades da ausência* ou *sociedades da perda*. Aqui, vê-se nelas não o que elas são ou o que elas têm, mas sim sempre

o que elas teriam deixado de ser ou deixado de ter, o que teriam perdido, e que é, invariável e genericamente, qualificado como tendo sido *a cultura...*

Não é preciso enfatizar muito que, aqui, culturas não são percebidas como conjuntos semânticos resultantes de processos sociais históricos, vale dizer, necessariamente dinâmicos, mutáveis, mas sim como algo dotado de uma certa substância original; substância esta perceptível em traços ou elementos culturais bastante palpáveis como *a língua, os rituais, os conhecimentos tradicionais*, consubstanciados em visões próprias ou *etnoconhecimentos*, costumeiramente associados às nossas próprias ciências, em especial as da natureza, da Botânica à Astronomia...

Ora, se sociedades indígenas como a maioria das do Nordeste e de Minas Gerais são percebidas como *sociedades da falta* e se os processos históricos que de fato as constituíram são, inversamente, tratados apenas como *processos de perda*, de *perda da cultura*, não será difícil deduzir qual seja a idéia de *resgate cultural* presente em um tal modelo ideológico, bem como nas concepções de educação escolar indígena dele derivadas.

Também não é difícil imaginar o que, em tais circunstâncias, se suponha se possa esperar do antropólogo, ou seja, daquele que é entendido como o especialista no conhecimento de culturas e, portanto, como alguém possivelmente apto a, por seus estudos, desenvolver artes capazes de trazer de volta à *cultura indígena* a sua *substância* perdida.

Penso que no âmbito da concepção de cultura inerente ao modelo ideológico tratado, a idéia de *resgate cultural* pode ser percebida como uma espécie de proposição de anulação da história; um procedimento pelo qual se poderia, ao menos em parte, *devolver* às sociedades indígenas a sua *essência* perdida e, no limite, fazê-las *retornar* ou *reviver* o seu estado *original* de *encantamento* e de *verdadeira diversidade...*

Não posso deixar de assinalar também, aqui, a presença de uma não infrequente visão a um só tempo piedosa e culpada da consciência nacional com relação às sociedades indígenas. Ao dispormo-nos a apoiá-las em sua

busca pelo *resgate cultural* estaríamos, também a um só tempo, contribuindo para o seu retorno a um estado perdido de autenticidade, solucionando assim o que tendemos a identificar como a causa de suas supostas inadaptação ou, mesmo, infelicidade; e, por outro, expiando a nossa própria culpa secular pelas *perdas* que lhes causamos...

De fato, espero que possa estar claro que não percebo aqui mais que a eloqüente expressão de formas bastante perversas e etnocêntricas de dominação simbólica – vale dizer, cultural –, em que sociedades indígenas são expropriadas de suas imagens, ou auto-imagens, e de sua historicidade, e transmutadas, conforme dito, em *sociedades da falta*, em função da manutenção e da reprodução, no âmbito da ideologia dominante, das concepções de *cultura* e de *diferença cultural* prevalentes na sociedade nacional – e potencialmente abaláveis por uma compreensão histórica mais adequada de muitas das sociedades indígenas contemporâneas – ou mesmo de imagens críticas dessa mesma sociedade caras a alguns de seus segmentos...

Para as sociedades indígenas em questão, o *resgate cultural* tende com frequência a ser percebido, como seria de se esperar em se tratando de segmentos sociais subalternos às concepções ideológicas dominantes, nos mesmos termos destas concepções, ou seja, como algo a ser perseguido dentro dos parâmetros de uma idéia reificada de *cultura* e em função de sua própria incorporação da *visão lacunar* que delas tem a consciência nacional.

Em especial para muitos dos professores indígenas que conheci ainda como ingressantes em programas de formação *específica e diferenciada*, a empreitada do *resgate cultural* parecia impor-se-lhes como um desafio e uma missão inquestionavelmente necessários. Egressos, em sua imensa maioria, de escolas regionais *indiferenciadas* ou daquelas até recentemente mantidas pelo regime tutelar do indigenismo oficial e, enquanto tais, já percebidas por eles como agências de destruição de suas culturas, tinham incorporada uma aguda consciência de seu papel enquanto agentes transformadores do sistema escolar até então vigente, mas sem disporem de uma perspectiva crítica da idéia do *resgate cultural* que, ao contrário, lhes era apresentada, ainda que

muitas vezes sob formas bastante indiretas, como requisito indispensável à própria implementação de uma educação indígena de fato específica e diferenciada...

Vê-se então, assim, como que, curiosamente, as idéias de *especificidade* e de *diversidade* podem, de fato, vir a servir justamente ao seu oposto, posto que o que se impõe pela demanda por *resgate cultural* é de fato a adequação de sociedades indígenas de fato diferenciadas a um padrão; a um estereótipo de *cultura indígena* imposto pelo sistema ideológico dominante.

Se já não se concebe a educação escolar oferecida às sociedades indígenas como instrumento para a sua necessária e inevitável dissolução sociocultural na sociedade envolvente, ao se lhes autorizar, ao contrário, uma educação *específica e diferenciada*, não se deixa de se lhes impor, muitas vezes, até mesmo sem que se o perceba, a sua redução a um ideal *cultural indígena* produzido e imposto pela sociedade nacional, e que o imaginário desta tende a identificar ou a aproximar a algumas sociedades indígenas reais, como algumas das da Amazônia...

Opera aqui, então, um processo de dominação cultural no qual os índios são levados a se tornar, a um só tempo, vítimas e cúmplices de um *seqüestro simbólico*, ou, diria melhor, a se tornar verdadeiros reféns neste *seqüestro* no qual o *resgate* é de fato percebido como um necessário *preço a pagar* pela obtenção de reconhecimentos à legitimidade de seus pleitos, sobretudo pleitos por direitos *diferenciados*.

Não saberia relatar com precisão como reagi, de início, às diversas formas sob as quais se me apresentavam demandas por contribuições em processos de *resgate cultural*. Diria que tentava tratar criticamente tais demandas sem, contudo, dispor de argumentos ou de outros meios capazes de eliminá-las ou, muito menos, de atendê-las...

É evidente também que não poderia, por força apenas de minha própria *consciência crítica*, intervir significativamente no quadro ideológico que se me apresentava. Assim, foi de fundamental importância todo um processo

de discussão com muitos outros professores formadores e, sobretudo, com os próprios professores indígenas.

Apesar da *consciência crítica* não me furtava a colaborar com o *resgate cultural* apresentando aos professores indígenas coisas como vocabulários de línguas de seus supostos *antepassados* e relatos dos *seus* costumes feitos por viajantes, a parca iconografia disponível sobre a maioria dos grupos da região nos períodos colonial e imperial etc. Com isto, o interesse inicial totalmente dirigido à recuperação de *perdas culturais* foi se complexificando em um interesse por conhecer melhor os próprios processos históricos de tais *perdas*, o que se me afigurou como uma tendência interessante no sentido da produção de perspectivas mais críticas acerca da idéia de *resgate*, ou, melhor, de uma complexificação desta idéia capaz, por exemplo, de pensar o *resgate* de suas historicidades, ou, de pensar o *resgate da cultura* como o resgate de informações necessariamente históricas e, portanto, dinâmicas, deixando assim de ser percebidas como referentes a uma suposta *cultura de origem*, descontaminada de influências e livre de *perdas*...

De modo geral, um maior interesse demonstrado no conhecimento de suas histórias não é por si só suficiente para por em questão algumas concepções dominantes como, por exemplo, a de uma inquestionável continuidade histórica das atuais unidades sociais, ou etnias, desde um período pré-colonial. A consideração de que a própria constituição de tais unidades sociais e étnicas possa ser algo resultante dos próprios processos coloniais tende, quase sempre, a ser rejeitada como um dado incômodo e ameaçador...

Seja como for, penso que a educação escolar indígena específica e diferenciada pode, sim, caminhar no sentido da produção de um conhecimento próprio das sociedades indígenas sobre si mesmas. Um conhecimento a um só tempo informado das concepções teóricas de nossa História e de nossa Antropologia e, assim, capaz de livrar-se das perversas tutelas simbólicas de ideologias dominantes da sociedade nacional, mas capaz também de engendrar formas próprias de autopercepção de suas próprias historicidades e culturas...

Se assim for, esta será, certamente, a pedra angular para o tratamento de quaisquer *etnoconhecimentos* na escola indígena, ou uma espécie de *metaetnoconhecimento*; sem dúvida uma expressão transformada e inovadora, e não tolamente revivalista, da velha idéia de *resgate cultural*.

O QUE QUER A LINGÜÍSTICA E O QUE SE QUER DA LINGÜÍSTICA: A DELICADA QUESTÃO DA ASSESSORIA LINGÜÍSTICA AO MOVIMENTO INDÍGENA¹

Gilvan Müller de Oliveira

Como lingüista e assessor de projetos de educação escolar indígena, mais especificamente em cursos de formação de professores indígenas, desde 1991, acredito que a contribuição maior deste texto está em discutir o papel dos assessores dos projetos de educação escolar indígena em geral e o papel dos lingüistas em particular, o que, acredito, acabará tendo uma série de repercussões interessantes para o tema Ação Pedagógica e Alteridade.

Maria Cândida Barros demonstrou, em excelente artigo, que de certa forma os lingüistas se tornaram peças-chave na elaboração e execução das políticas e projetos de escolarização indígena no Brasil e – decorrendo disso – também passaram a ter um papel fundamental nos projetos de formação de professores indígenas, passo a que estamos chegando apenas nestes últimos anos, depois que a demanda por escola e sua implementação entre os povos indígenas deu margem à necessidade de mais e melhor qualificados professores.

Na América Latina, o lingüista se tornou figura central dos projetos de alfabetização nas línguas indígenas, sobrepondo-se ao pedagogo e ao

¹Artigo originalmente publicado no *Cadernos Cedes 49 – Educação Indígena e Interculturalidade*, Centro de Estudos Educação e Sociedade, Unicamp, Campinas, 2000.

antropólogo na direção dos projetos de Educação Indígena. Nesse uso aplicado da lingüística, as fonologias das línguas indígenas deixaram de ser sistemas de escrita exclusivo dos lingüistas, para ser também, e principalmente, modelo de alfabeto para as comunidades indígenas. O postulado fonológico “para cada fonema, um só símbolo” passou a ser válido também para a escola indígena (“para cada fonema, uma só letra”) (Barros, 1994, p.18).

Essa centralidade da figura do lingüista foi conseqüência, entre outras coisas, da intimidação causada nos pedagogos pelo seu instrumental de trabalho – bastante impressionante para o leigo – e que freqüentemente fez e ainda faz crer que as respostas para as questões suscitadas na educação bilíngüe em geral e em especial no caso dos povos indígenas, são deduzíveis “científica” e univocamente do aparato de análise do lingüista, empurrando as decisões, portanto, para um âmbito além (ou aquém) do político. Posição conquistada pelos missionários-lingüistas do *Summer Institute of Linguistics* (SIL)², gerou uma forma de trabalho dos lingüistas em relação à educação indígena que resistiu (e que continua resistindo) durante muito tempo à crítica. Práticas pedagógicas do *Summer* permaneceram (ainda que de forma diluída) no fazer de muitos lingüistas brasileiros bastante tempo depois de as posições político-ideológicas do SIL terem sido combatidas pela crítica.

A discussão do papel da assessoria à escola indígena e, em particular, aos cursos de formação de professores indígenas é ainda importante porque o argumento acima levantado tem levado à tendência de a assessoria se tornar muito forte, muito determinante no desenrolar dos fatos, a tendência de se associar de forma permanente ao projeto político-pedagógico de um povo indígena, de tal maneira que passa a ser difícil distinguir o que é o projeto do povo em questão e o projeto do seu assessor (antropólogo, educador ou lingüista).

Ambas as instâncias se confundem: povo indígena e assessoria têm seus destinos fortemente associados, quase como se tratassem de uma coisa só. Há o perigo de que o projeto do assessor não deixe espaço para o projeto do povo

² O SIL redefiniu há não muito tempo o significado da abreviatura, de modo a dar-lhe um nome em português.

indígena. O efeito disso é que, em muitos casos, a saída da assessoria, seu desligamento do trabalho por uma razão ou por outra, leva à descontinuidade dos projetos. Quando o projeto não é o do assessor, mas o do povo indígena, os fatos mostram o exemplo contrário: o assessor deixa o trabalho e ele continua, desenvolve-se em direções inesperadas, adquirindo uma nova qualidade.

Em seu texto “A conquista da escola: educação escolar indígena e movimento de professores indígenas no Brasil” (1993) o antropólogo Márcio Ferreira da Silva chama nossa atenção para a impressão de uma liderança indígena sobre as assessorias, o professor Gersen dos Santos Luciano. Ele comentava em debate ocorrido em 1991: “Quem tem poder no Congresso Nacional, os parlamentares ou seus assessores? Será que os assessores dos não-índios têm tanto poder quanto os nossos?”.

Tomando como exemplo o caso dos lingüistas, gostaria de argumentar que muitas das justificativas dadas por esses profissionais para o trabalho com as línguas indígenas têm compromisso muito maior com a tradição da própria disciplina do que com as necessidades dos professores indígenas e dos projetos que os contratam. Quero dizer com isso, que a forma de atuação do lingüista em projetos de educação indígena, a forma como enxerga suas responsabilidades e tarefas pode ser mais prejudicial do que benéfica para o projeto político-pedagógico dos povos indígenas.

É claro que não se trata aqui de analisar o trabalho individual deste ou daquele lingüista. Isso não teria nenhuma função. Trata-se de verificar de que maneira um *modus operandi* bastante generalizado, decorrente de um conjunto de crenças que circulam nos meios lingüísticos brasileiros, tem produzido um certo tipo de atuação como assessoria.

Nesse sentido, gostaria de comentar, também, que esse conjunto de crenças antes aproxima os lingüistas brasileiros que os diferencia entre si. Ou seja: trata-se de uma compreensão muito comum, muito generalizada, decorrente, entre outras razões, do fato de que, na origem da formação do campo de “lingüística indígena” no Brasil está o *Summer Institute of Linguistics*, o SIL, hoje abreviatura de “Sociedade Internacional de Lingüística”.

Muitos lingüistas acreditam que seu papel está em descrever as línguas indígenas e que essa descrição, materializada (ou não) nos instrumentos lingüísticos dela decorrentes (alfabetos, ortografias, gramáticas, dicionários, e outros), é fundamental para as escolas indígenas. Sua atuação nos projetos educacionais está intimamente ligada com essa crença: muitos crêem que seu papel está em fazer um alfabeto para a língua, em desenvolver uma ortografia unitária para ela, em instrumentalizar uma gramática da língua e em treinar os professores indígenas (até recentemente chamados “monitores indígenas”, em posição subalterna aos professores brancos) em discussões sobre a gramática da sua língua, em geral em uma perspectiva comparada. Isto é, crêem ser seu papel promover o conhecimento meta-lingüístico dos professores indígenas, conhecimento este que é definidor do seu próprio domínio e campo de formação. Essa prática é relativamente comum, sendo executada de sul a norte do país. Crêem, finalmente, que esses passos têm que ser dados previamente à constituição da língua indígena como língua escrita.

Em *As Línguas não têm Donos*, Wetzels (1997:5) argumenta que o lingüista “*tem um débito em relação à sociedade da qual ele é membro*” e que tarefa fundamental do lingüista brasileiro seria a de descrever as línguas indígenas, muito mais do que se envolver na produção da chamada “lingüística teórica”. Acredita, como muitos outros lingüistas que pensam sobre essa temática, que a descrição é essencial para que os indígenas possam adquirir a escrita em sua própria língua:

Além disso, especialmente para as tribos que estão em contato regular com a civilização brasileira, a disponibilidade de uma descrição standard da sua língua permitirá a eles adquirir a escrita na sua própria língua, fortalecendo a identidade grupal e a auto-estima, e também propiciará uma sólida educação bilíngüe. (Wetzels, p. 15)

Evidentemente que a “literalização” de uma língua antes ágrafa, isto é, a sua transformação em língua escrita, tem sido vista por amplos setores que atuam na área de educação escolar indígena como intimamente associada ao empreendimento escolar. A possibilidade de uma escola sem a língua escrita é fato difícil de conceber para a maioria das pessoas que trabalham com educação – indígena ou não – embora seja um empreendimento logicamente possível.

Faz parte do pensamento majoritário a indissociabilidade entre escola e escrita, como é a prática no mundo dito ocidental.

Nesse sentido, praticamente todos os setores envolvidos com educação escolar indígena no Brasil hoje têm uma visão positiva da escrita das línguas indígenas: não conheço ninguém atuando nas assessorias aos projetos que tenha uma crítica articulada e uma proposta alternativa à concepção de que é preciso instrumentalizar as línguas indígenas enquanto línguas escritas para o seu funcionamento escolar. Vamos aceitar, então, provisoriamente, esse fato como positivo, para não iniciarmos outra linha de argumentação antes de terminarmos a primeira. Deixemos para discutir essa questão com mais detalhe em outra oportunidade, apontando, entretanto, para a seguinte passagem de Barros (1994:33), que relativiza, para não dizer ataca, essa “positividade”:

A Educação Indígena bilíngüe surge como uma expressão do “escritismo”³, ao não incluir a oralidade primária como parte definidora da cultura indígena. Ela não apenas exclui a oralidade, como carrega consigo uma crítica à cultura oral, ao tirar legitimidade das formas de conhecimento indígena sustentadas no mundo da oralidade, e ao privilegiar a escrita como única forma de conservação da cultura indígena.

Considerar o mundo da oralidade como mundo da pobreza, da sobrevivência e da ignorância é a visão que a cultura literária possui da oralidade. O “escritismo” está no presente no projeto da educação bilíngüe ao considerar a oralidade da cultura indígena como um problema resolvido pela introdução da tecnologia da escrita. A escola bilíngüe acaba tratando a oralidade indígena como analfabetismo.

As descrições lingüísticas não são, entretanto, ao contrário do que se quer fazer crer, *conditio sine qua non* para a constituição das línguas indígenas como línguas escritas, como também não o foram, num certo sentido, para as línguas européias.

³ “Escritismo” na definição de Harris (1980 apud Barros, 1994:30) é a “tradição que define a escrita como uma forma superior de expressão do conhecimento por ter eliminado as barreiras do tempo e da memória. Os sistemas de conhecimento baseados na escrita são tidos como superiores às formas de conhecimento orais. Outra característica dessa tradição é considerar a possibilidade de transpor com fidelidade os sistemas de conhecimento oral para a escrita.”

A constituição dessas línguas minoritárias como línguas escritas – sempre considerando que isso tenha sido uma deliberação, a expressão da vontade de uma dada comunidade e não uma imposição ou um “hábito” – tem que se fazer paulatinamente pelos próprios professores e alunos indígenas. A padronização da língua escrita – sua normatização – será o resultado e não a causa do processo de criação da tradição escrita.

Quero argumentar que não é a descrição de línguas nos moldes tradicionais a principal responsabilidade dos lingüistas junto aos projetos de educação escolar indígena, e isso por duas razões.

Em primeiro lugar porque o desenvolvimento de uma tradição escrita não depende de haver uma formalização prévia da gramática, nem mesmo de haver uma ortografia unificada, e muito menos de haver uma norma lingüística escrita fortemente fixada.

Em segundo lugar porque essa concepção que ora critico institui o lingüista em um papel demasiadamente forte no processo e o professor indígena em um papel demasiadamente fraco, quando na verdade precisamos inverter as posições. Os professores indígenas não podem ocupar o papel de “informantes”, nem de pessoas que simplesmente vão homologar ou não um trabalho – o do lingüista – que, para eles, se configura como uma espécie de “caixa preta”: um conhecimento que, para além de vir de fora e não ser dominado pelo grupo, ainda conduz os desenvolvimentos da prática pedagógica com as línguas através de uma racionalidade técnica que dá a impressão de ser a única correta ou possível e que funciona como fator limitante das experiências humanas historicamente possíveis.

Voltemos ao ponto primeiro para explicitar melhor o que quero dizer quando afirmo que as descrições lingüísticas não são condição necessária para o desenvolvimento de tradições escritas.

A nossa própria experiência histórica, para citarmos um exemplo importante, contradiz essa crença, porque primeiro desenvolvemos uma tradição escrita na língua portuguesa, para só depois aparecerem as tentativas

de formalização da língua ou de uma variedade da língua escrita – a norma – em forma de gramática. A padronização ortográfica é ainda muito posterior e foi um dos últimos aspectos da história da escrita das línguas europeias. Não quero com esse argumento, naturalmente, dizer que as línguas indígenas seguirão esse caminho percorrido ao longo de vários séculos pela língua portuguesa, ou que a língua portuguesa seja um padrão a seguir: cada língua está inserida num contexto histórico determinado e, além disso, pela própria consciência que temos hoje sobre as línguas e seu papel identitário, o poder de intervenção, seja externo, seja dos próprios usuários do idioma, sobre sua forma e conteúdos, tende a ser muito maior e a acelerar certos passos. No entanto, ver o que aconteceu com a língua portuguesa nos ajuda a relativizar a ordem das necessidades para o surgimento de línguas escritas.

Os primeiros documentos escritos em Língua Portuguesa de que temos notícias datam do final do século XII e do início do século XIII. Nos séculos XIII, XIV e XV Portugal conheceu um rico e rápido desenvolvimento na área da escrita, seja através de uma florescente atividade literária que chegou até nós pelos cancioneiros medievais, seja através de uma intensa atividade de escrita para fins funcionais os mais variados, o que chamaríamos hoje de escritos burocráticos.

A primeira gramática da Língua Portuguesa, entretanto, data de 1536, quase na metade do século XVI, foi escrita por Fernão de Oliveira. A segunda é a gramática de João de Barros, de 1540. A Língua Portuguesa, então, funcionou como língua escrita por mais de trezentos anos sem que instrumentos lingüísticos de formalização e normatização intercedessem no processo. A gramática de Fernão de Oliveira, aliás, nem tinha o objetivo de possibilitar ou conduzir ao desenvolvimento da escrita – isso nem passaria pela sua cabeça, já a que a escrita existia e florescia independente dela – e sim o objetivo de mostrar o quão a Língua Portuguesa era semelhante ao Latim, numa época em que essa semelhança significava prestígio e na qual esse prestígio era importante para assegurar aos Estados sua independência e poder político. Cito, da obra *Linguagem, Escrita e Poder* (1987), de Maurizio Gnerre o seguinte trecho:

Somente com o começo da expansão colonial ibérica, na segunda metade do século XV, e com a estruturação definitiva dos poderes centrais dos estados europeus, os moldes da gramática greco-latina (segundo a tradição de sistematização de Dionísio da Trácia) foram utilizados para valorizar as variedades lingüísticas escritas, já associadas com os poderes centrais e/ou com as regiões economicamente mais fortes. (Gnerre, 1987, 9)

A normatização ortográfica da língua escrita, isto é, o estabelecimento de que cada palavra só pode ser escrita de uma forma, de que há uma relação unívoca entre uma palavra e a forma de escrevê-la, é um fato do século XIX, não só para o Português, mas também para a maioria das línguas européias. Faz pouco mais de cento e cinquenta anos que temos uma ortografia no sentido estrito do termo. Ou seja, o Português funcionou como língua escrita durante seiscentos anos antes de uma fixação ortográfica mais rígida.

Tenho trabalhado em um projeto de edição dos documentos manuscritos originais do período colonial de Santa Catarina – 1703 a 1830 –, para citar um exemplo, e vejo cotidianamente que nesses documentos – como a correspondência do governador da Capitania, processos judiciais e ofícios de diversos órgãos, entre outros – a ortografia das palavras era fluante: ora escrevia-se tal palavra de uma forma, ora se escrevia de outra, frequentemente no mesmo texto, sem que isso prejudicasse em nada a compreensão ou a funcionalidade dos escritos.

Convém lembrar aqui a diferença entre alfabeto e ortografia: alfabeto é o conjunto de letras que pode ser usado para escrever uma língua dada; um conjunto de símbolos que apanha o principal das distinções fonético-fonológicas (mais fonológicas que fonéticas, embora não exclusivamente) daquela língua. Ortografia, por outro lado, como o nome já diz, “escrita correta”, refere-se a um outro fato, relativamente moderno na história das línguas escritas, que é a convencionalização da forma de escrita de cada palavra, além da convencionalização de outros procedimentos gráfico-textuais.

Sem um livro de gramática e sem uma ortografia fixa, é bom lembrar, a Língua Portuguesa chegou ao período que os historiadores do idioma chamam

de ‘Período Clássico’. Portugal, com o uso da sua língua escrita, construiu seu Império em quatro continentes. Não lhe fez falta a padronização ortográfica para a utilização eficiente de sua escrita. Gostaria de lembrar, com Bakhtin, que:

Os criadores – iniciadores de novas correntes ideológicas – (...) [não] sentem necessidade de formalizar sistematicamente. A sistematização aparece quando nos sentimos sob a dominação de um pensamento autoritário aceito como tal. É preciso que a época de criatividade acabe: só aí é que então começa a sistematização-formalização; é o trabalho dos herdeiros e dos epígonos dominados pela palavra alheia que parou de ressoar. A orientação da corrente em evolução nunca pode ser formalizada e sistematizada. Esta é a razão pela qual o pensamento gramatical formalista e sistematizante desenvolveu-se com toda plenitude e vigor no campo das línguas mortas e, ainda, somente nos casos em que essas línguas perderam, até certo ponto, sua influência e seu caráter autoritário sagrado. A reflexão lingüística de caráter formal-sistemático foi inevitavelmente coagida a adotar em relação às línguas vivas uma posição conservadora acadêmica, isto é, tratar a língua viva como se fosse algo acabado, o que implica uma atitude hostil em relação a todas as inovações lingüísticas [e diríamos, também em relação às variedades {n. do autor}] (Bakhtin/Voloshinov, 1979, p.89⁴ [apud Gnerre, 1987, p.11-2]).

Tenho visto professores indígenas discutirem durante anos a necessidade de reformas na escrita, a conveniência de alterações no alfabeto, buscando a fixação de uma ortografia unificada, auxiliados por assessorias lingüísticas. Essa discussão tem, para alguns grupos mais que para outros, tomado muito tempo dos professores indígenas.

Enquanto isso, enquanto nutrimos eternamente esse tema, deixamos – professores indígenas e assessorias – de encaminhar o principal: o desenvolvimento de tradições escritas nas línguas indígenas. A questão é muito simples: se a escrita e o seu ensino na escola devem fazer algum sentido para as comunidades indígenas, é preciso que a escrita exista fora da escola, isto é, é preciso que existam materiais escritos circulando nas línguas indígenas, é

⁴ Gnerre não cita Bakhtin/Voloshinov (1979) na sua bibliografia e não nos foi possível descobrir a que obra se refere. Sabemos, entretanto, que não é uma citação do livro *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (São Paulo, Hucitec, 1988 – 4ª edição), seu trabalho mais conhecido no Brasil.

preciso que esses materiais escritos sejam expressão de interesses de leitura, de aprendizado, de lazer, de informação das populações indígenas.

Senão, o ensino da escrita será como o é para nossa população pobre, urbana ou rural: de pouca valia, porque não é um instrumento para um projeto próprio, uma vez que estão de antemão alijados da posição de produtores de textos escritos com potencialidade de circulação, fato essencial para a visualização do objetivo de ler e escrever.

Enquanto discutimos a reforma do alfabeto, a fixação da ortografia, deixamos de prestar atenção ao desenvolvimento, agora, dessas tradições escritas. Há hoje, depois de tantos anos de educação escolar indígena, pouquíssimo material significativo escrito nas línguas indígenas. Há os Novos Testamentos dos missionários e há as cartilhas, todas absolutamente parecidas entre si, para a alfabetização. Pouquíssimos povos indígenas têm projetos editoriais nas suas línguas, poucos têm um corpo de pessoas que escrevem e publicam com regularidade. O Acre, para citar um exemplo, tem uma experiência interessante de autoria de produção permanente de materiais escritos pelos professores indígenas.

O lingüista tem a obrigação de desfazer esse equívoco: ortografias e normas escritas unificadas são o resultado do processo de criação de uma tradição escrita. Não podem ser feitos sem o desenvolvimento, no mais das vezes demorado, de uma tradição escrita, sem o fluxo da historicidade própria que esse desenvolvimento traz consigo, a não ser como um esforço irremediavelmente tecnocrático. E todo agir tecnocrático demanda tecnocratas.

Dado esse raciocínio, modifica-se a ação do lingüista: sua atuação passa a ser muito mais a de elucidação conceitual da reflexão lingüística conduzida pelos próprios falantes, que se constituem em pesquisadores das suas próprias línguas. A atuação do lingüista deixa de ser permanente e passa a ser eventual: quando necessário for. Ele deixa de ser o falante instrumentalizado da língua, com cujo povo ele identifica sua carreira – o criador da escrita, o formulador da gramática, o pai do dicionário, – e passa a ser um especialista nos fenômenos lingüístico-culturais decorrentes da introdução da escrita em comunidades antes ágrafas.

O pesquisador passa a ser o professor índio que, do seio da sua prática pedagógica, envolvido com as questões aí suscitadas, propõe procedimentos numa ordem que lhe parece adequada e que não precisa de maneira nenhuma seguir aquela preconizada pela disciplina universitária chamada Lingüística: primeiro a descrição – fonética, fonologia, morfologia, sintaxe – depois os estudos sociolingüísticos, etc.

Com isso o assessor sofre uma mudança de função: não desaparece, mas sua experiência se dilui. Nem sempre é preciso aumentar, às vezes é imprescindível diminuir nossa ação em determinados lugares para que as coisas andem por si mesmas e para que se garanta que aquele é o projeto dos povos indígenas.

Retorno à citação do início do texto, à fala do professor Baniwa Gerson dos Santos Luciano, que definiu a assessoria adequada ao movimento indígena como uma assessoria qualificada e desinteressada.

Qualificada por conseguir perceber a natureza do trabalho que realiza e, dentro dele, por conseguir, na prática, executar seu trabalho sem sacralizar o conhecimento técnico, homologado pela mais alta instituição do saber na nossa sociedade: a universidade; e desinteressada porque subordinada ao movimento indígena e pronta a aceitar, a qualquer instante, mudanças de rumo e de perspectivas.

Aqui acredito tocar centralmente no assunto alteridade: respeitar a diferença dos povos indígenas é oferecer-lhes aquilo que precisam e querem quando precisam e querem.

Não há nessa argumentação nenhuma retirada do valor do lingüista. Descrever línguas e formular teorias sobre como as línguas funcionam é uma nobre atividade e deve ser estimulada num país com tão poucos especialistas no assunto. Apenas não devemos cometer o equívoco de achar que essas atividades são o compromisso do lingüista com os povos indígenas, que o lingüista é, como diz Wetzels (1997:2), “*o mediador entre a cultura da classe dominante e aquela das minorias indígenas oprimidas*”. Esse não é o seu papel.

Nesse sentido, é muito elucidativo verificar a contribuição dos lingüistas ditos “acadêmicos” aos povos indígenas mexicanos segundo a percepção de Dora Pellicer (1993: 36-7) em uma seção do capítulo “Oralidad y escritura de la literatura indígena: una aproximación histórica” intitulado “Fue entonces cuando las lenguas indígenas pasaron de manos de los misioneros a las de los eruditos”:

No obstante, la labor de los especialistas mexicanos en el mundo académico no tuvo efecto alguno en la legitimación del uso de estos idiomas en el contexto de la nación independiente. Pueden argumentarse varias razones de que ello ocurriera así. Pero una determinante principal es que aparentemente no hubo, por parte de este gremio, tan interesado en descripciones, comparaciones y estudios dialectales, el propósito de lograr, mediante sus conocimientos acumulados, la reivindicación del uso de estas lenguas. Para esa recién constituida intelectualidad mexicana – cuyos miembros, poseedores de una profusa erudición, se mantenían al día de la moderna filología – los idiomas nativos constituyeron un apasionante objeto de estudio, pero nada más. En el terreno ideológico todos ellos compartieron, sin someterlo a discusión profunda, el ideal nacional de una lengua común (...).

A experiência brasileira tem mostrado, em geral, com poucas exceções, ou puro interesse acadêmico pelas línguas indígenas, sem nenhuma espécie de comprometimento político para com os povos indígenas, num comportamento próximo ao que Pellicer aponta para os intelectuais mexicanos do século XIX ou, ao contrário, assessorias lingüísticas que se fazem porta-vozes dos interesses indígenas e que acabam, pela sua força e posição, abafando processos próprios de reflexão, substituindo uma racionalidade comunicativa por uma racionalidade técnica desenvolvida pelo Ocidente nos últimos cem anos.

De fato acredito, como diz ainda Wetzels, que “as línguas não têm dono”. Só que dizer isso adquire nesta linha argumentativa outro sentido que no texto do autor: dizer isso significa que os lingüistas não são donos da língua, que o seu fazer metodológico não é uma garantia de que as coisas devem ocorrer naquela ordem e não noutra, naquela direção e não em outra, porque essas direções e a velocidade da marcha têm que ser deliberadas pelos

agentes culturais indígenas envolvidos no processo, e para isso é preciso garantir espaços para a tomada de decisões. Precisamos, de certo modo, nos retirar de cena para propiciar o desenvolvimento de um espaço indígena de formulação de estratégias, essencial a qualquer projeto de autonomia, como está expresso nesse trecho de De Certeau sobre a diferença entre tática e estratégia.

Chamo de estratégia o cálculo (ou a manipulação) das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder (uma empresa, um exército, uma cidade, uma instituição científica) pode ser isolado. A estratégia postula um lugar suscetível de ser circunscrito como algo próprio e ser a base de onde se podem gerir as relações com uma exterioridade de alvos ou ameaças (...) Gesto cartesiano, quem sabe: circunscrever um próprio num mundo enfeitado pelos poderes invisíveis do outro. Gesto da modernidade científica, política ou militar. (...) chamo de tática a ação calculada que é determinada pela ausência de um próprio. Então nenhuma delimitação de fora lhe fornece a condição de autonomia. A tática não tem por lugar senão o do outro. E por isso deve jogar com o terreno que lhe é imposto tal como o organiza a lei de uma força estranha. Não tem meios para se manter em si mesma, à distância, numa posição recuada, de previsão e de convocação própria: a tática é movimento “dentro do campo de visão do inimigo”, como dizia von Büllow, e no espaço por ele controlado. Ela não tem portanto a possibilidade de dar a si mesma um projeto global nem de totalizar o adversário num espaço distinto, visível e objetivável. Ela opera golpe por golpe, lance por lance. Aproveita as “ocasiões” e delas depende, sem bases para estocar benefícios, aumentar a propriedade e prever saídas. “O que ela ganha não se conserva (1996: 100).

Acredito que a nossa retirada dos processos de tomada de decisão significa, antes de mais nada, a retirada da Razão Técnica interna às disciplinas universitárias que representamos do lugar de centralidade que ela ocupa para nós e que, no mais das vezes, imputamos ao movimento indígena. Dar espaço para a alteridade significa dar espaço para que a Razão Comunicativa ligada à pragmática dos objetivos determinados coletivamente pelo povo indígena em questão, através das suas lideranças – sejam quais forem os processos de representatividade ou de representação tradicionais desses povos – prevaleça sobre as lições da nossa própria experiência histórica, que não têm, como nós sabemos, valor prescritivo para outras comunidades humanas, com outro ethos que não o nosso.

Voltamos aqui à ação pedagógica: a assessoria está aprendendo com os povos indígenas a pensar a alteridade. Aos poucos, o confronto com a alteridade, com essa alteridade radical que são para nós – os chamados “ocidentais” – as racionalidades não-ocidentais, obrigar-nos-á a transformar a nossa prática metodológica e profissional.

Quem fica imune, quem passa pela experiência de se confrontar com essa alteridade radical e sai incólume, é porque tem a sensibilidade embotada pelos preconceitos que nossa sociedade criou para justificar a subordinação dos outros povos: impossível não relativizar nosso conhecimento técnico, não passar a descrever da sacralização que fazemos de certos procedimentos ditos científicos, impossível deixar de historicizar a nossa experiência. Ao fazê-lo, ao historicizar nossa experiência, nos abrimos para a multiplicidade da experiência humana, expressa nas diferentes culturas com as quais trabalhamos e pelas quais nos engajamos.

Uma crítica metodológica e uma crítica epistemológica estão, portanto, a caminho. Sua autoria será compartilhada: o movimento indígena organizado, com suas demandas e com sua racionalidade, e as assessorias, a serviço desse movimento, com sua capacidade de pensar sobre novas bases, serão agenciadores de profundas repercussões no nosso fazer lingüístico, historiográfico, matemático – enfim, em todas as áreas e, sobretudo, quero crer, na área pedagógica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1978.
- BARROS, M. C. D. M. “Educação Bilíngüe, Lingüística e Missionários”. In: *Em Aberto – Tema: Educação Escolar Indígena*. Brasília: MEC/INEP, ano 14, n.63, jul./set. 1994, p.18-37.

- CAGLIARI, L. C. *Alfabetização e Lingüística*. São Paulo: Scipione, 1990.
- CARDONA, G.R. *Antropología de la escritura*. Barcelona: Editorial Gedisa, 1994.
- DE CERTEAU, M. *A Invenção do Cotidiano – Artes de Fazer*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- FAUNDEZ, A. *A expansão da escrita na África e na América Latina*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.
- FRAGO, A. Viñao. *Alfabetização na sociedade e na história*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- GNERRE, M. *Linguagem, Escrita e Poder*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- HAMEL, R. E. “Políticas y planificación del lenguaje: una introducción”
In: *Iztapalapa 29 – Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, ano 13, janeiro-julho, 1993, p. 5-39.
- OLIVEIRA, G. M.; OLIVEIRA, S. M. *Formação de Professores: Um caso de Política Lingüística nas comunidades Kaingáng*. I Encontro de Variação Lingüística do Cone Sul, Porto Alegre, 2 a 4 de setembro de 1996.
- MONTEMAYOR, C.(org.). *Situación actual y perspectivas de las literaturas en lenguas indígenas*. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, 1993, Série Pensar la Cultura.
- PELLICER, D. “Oralidad y escritura de la literatura indígena: una aproximación histórica”. In Montemayor, C.(org.), 1993.
- SCHARLAU, B.; MÜNZEL, M. *Mündliche Kultur und Schriftradition bei Indianern Lateinamerikas*. Frankfurt / Main: Campus Verlag, 1986.
- SILVA, M. F. da. “A conquista da escola: educação escolar indígena e movimento de professores indígenas no Brasil”. In: *Em Aberto – Tema: Educação Escolar Indígena*. Brasília: MEC/INEP, ano 14, n.63, jul./set. 1994, p.38-53.

WETZELS, L. *As Línguas não têm Donos*. In: 3º Encontro Nacional de Acervos Literários Brasileiros: Ética e Política de Gestão de Acervos Literários, Porto Alegre, CPGL-PUCRS, de 20 a 22 de maio de 1997.

NOTAS EM TORNO DE DISCURSOS E PRÁTICAS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA¹

Bruna Franchetto

Aproveito este espaço para refletir brevemente sobre algumas experiências pessoais no âmbito da chamada ‘educação escolar indígena’, no Brasil, junto a órgãos governamentais e como assessora de projetos de formação de professores indígenas, que, de certa forma, inclui a formação dos formadores de professores que atuam ou atuarão nas escolas das aldeias.

Certas ponderações podem parecer provocadoras, mas elas têm por objetivo estimular reações e mais reflexões. Trata-se de experiências em projetos e programas que, com ou sem críticas, efetivados ou não em novas propostas, não escapam do rótulo ‘educação bilíngüe, intercultural, específica e diferenciada’, princípios abstratos digeridos, reformulados e mais ou menos adequados a contextos específicos. Hoje, esses princípios devem conformar projetos e programas de ‘educação indígena’. Não reproduzirei, aqui, seus conteúdos programáticos nem as várias fórmulas que procuram expressá-los, como, por exemplo, o uso da língua materna (indígena) na alfabetização, a

¹ Este texto é uma reelaboração de artigo já publicado e intitulado ‘Sobre discursos e práticas na educação escolar Indígena’ (Franchetto, 2002c). Sobre educação escolar indígena, ver também Franchetto 2002a, 2002b, 2003, 2004.

adaptação de conteúdos, de cursos de formação, de currículos e de práticas escolares aos contextos socioculturais ou à palavra de ordem do diálogo, da interpenetração e da convivência de culturas².

Raramente, contudo, são lembrados os marcos missionários geradores desse modelo e há pouco questionamento sobre a possibilidade de neutralizá-los, transformando ideologias e práticas catequizadoras, em sentido amplo, em ideologias e práticas libertadoras, por meio da aquisição crítica de conhecimentos que possam ser utilizados plasticamente para o consumo criativo e autônomo de povos minoritários e diversificados. Parece que estamos diante uma dessas armadilhas ideológicas das quais acabamos vítimas, inocentes ou não, ao nos envolvermos em projetos educacionais para índios e não apenas quando adotamos o modelo bilíngüe intercultural em vez de outro, que supomos mais radical ou convencional. Assim sendo, nunca é redundante lembrar o papel das missões religiosas, sombra permanente da educação escolar indígena. As missões evangélicas se tornaram especialistas em praticar o binômio ‘salvar línguas e destruir culturas’; as missões católicas choram sobre as ruínas culturais e lingüísticas que produziram e, hoje, também, abraçam o discurso da educação bilíngüe, tentando apagar o que inventaram e praticaram. É um fato com o qual todos os envolvidos têm de lidar mais cedo ou mais tarde: a educação bilíngüe, invenção missionária.

Qual é a mágica que permitiria adotar um modelo criado para civilizar, integrar ou até aniquilar línguas e culturas, exatamente pela digestão escolar da diversidade lingüística por meio da escrita, invertendo suas finalidades para que se transformem nas da preservação da diversidade?

No Brasil, onde as novidades e o debate são recentes, a Constituição em vigor reconhece, ainda que timidamente, que o país é pluricultural e multilíngüe. É, certamente, uma conquista. Digo ‘timidamente’, já que muito ainda pode ser feito em termos do efetivo reconhecimento dos chamados direitos lingüísticos, foco, inclusive, de um movimento internacional. Se a Declaração Universal dos

² Vejam-se algumas dissertações no campo da ‘antropologia da educação indígena’ pela abordagem crítica e etnográfica de experiências e discursos: Cavalcanti (1999), Paladino (2001), Collet (2001), Weber(2004).

Direitos Lingüísticos³, lançada em Barcelona e encampada pela UNESCO, não fosse mera retórica, ela deveria levar à reivindicação, ousada, da livre expressão em todas as línguas minoritárias, em todos e quaisquer meios de comunicação e nos documentos oficiais. Estamos longe dessa conquista, mas, bem ou mal, assistimos às primeiras tentativas de implementar políticas efetivas inspiradas no reconhecimento da diversidade. Por parte do Estado, temos ainda muitas declarações de intenção, ao endossar o discurso da educação bilíngüe como uma espécie de panacéia tardia dos males da integração a qualquer custo. Por parte das instituições não-governamentais, aumenta o debate em torno das fórmulas adotadas oficialmente. No Ministério da Educação, funcionam, desde os anos noventa, coordenadorias, assessorias e comitês consultivos de educação escolar indígena, organismos ativos que ocupam um espaço pequeno, mas definitivo, no sistema da educação fundamental e superior. Produzem-se diretrizes programáticas; são avaliados, acompanhados e financiados projetos e publicações; procura-se (in)formar técnicos e definir práticas e políticas nas secretarias de educação estaduais e municipais. Contudo, há ainda apenas uma introdução retórica do discurso da educação diversificada, uma reflexão tímida, com a adoção nem sempre crítica de um modelo ainda com cheiro missionário e fórmulas muitas vezes empacotadas, iniciativas voluntárias e poucas competências específicas. Entendo por pouca competência a tendência a privilegiar a aplicação de fórmulas, adotando uma ou outra novidade pedagógica e universalizando-a de modo indiferenciado, uma certa resistência a ouvir produtores de conhecimentos (antropólogos e lingüistas), à prática do diálogo com posições adversas ou críticas que incomodam e relativizam, inclusive com sabor iconoclasta. Não raramente, opõe-se uma prática supostamente 'boa' à reflexão vinda dos meios acadêmicos. Não raramente, deixa-se de debater em torno da guetização ou da falta de qualidade que os próprios interessados (os índios) denunciam como associadas a esse modelo de educação escolar.

No campo das ONGs, a busca é pela articulação do princípio da autodeterminação com os princípios da educação bilíngüe, intercultural e

³ Para conhecer o documento, traduzido para o português e comentado, ver Müller 2003.

diferenciada. Há, aparentemente, duas posições antagônicas. De um lado, o discurso e as propostas que se pretendem criticamente inovadoras com relação ao modelo missionário (educação bilíngüe). Fala-se, por exemplo, em participação, co-autoria e autoria de processos e produtos, co-autoria índio-branco, autoria indígena, índios sujeitos de experimentação de educação escolar. Não se analisa, todavia, o que de fato significam e qual é a gênese de noções como ‘autoria’, ‘sujeito’ de projetos de educação de ‘autoria indígena’. O discurso indígena sobre escola, educação, alfabetização e escrita, quando ouvido (o que não é muito freqüente), é submetido a interpretações e traduzido para melhorias no projeto, basicamente inquestionável em suas razões de ser. Outros alertam para o fato de que, deixando o tempo e o espaço da escola exclusivamente ao português, mais cedo ou mais tarde assistiremos ao encolhimento, marginalização ou ao desaparecimento das línguas nativas, relegadas ao espaço doméstico ou comunitário interno. Este último, por sua vez, vive rápidas transformações, afetado, direta ou indiretamente, pela influência da instituição escolar, seja ela marginal ou central no espaço e no tempo das aldeias. Há os iconoclastas partidários veementes da separação entre a escola, lócus da relação com o mundo exterior, e a comunidade, coesa e fechada em sua defesa lingüística e cultural. Aqui, sublinham-se as condições *sine qua non* para que a separação não seja destrutiva: a garantia intransigente da integridade territorial de um povo, a implementação de alternativas de sobrevivência digna e o respeito absoluto das demandas formuladas pelos índios por meio de seu discurso explícito. Essas são as bases para o exercício da autodeterminação, que permitirão que as línguas não morram com a morte de seus falantes. Aqui, o discurso indígena é às vezes entronado em uma presumida literalidade, ou seja, citado, mas não interpretado ou analisado.

O projeto de formação de professores da Terra Indígena do Xingu (antes Parque Indígena do Xingu) tem cerca de quinze anos de funcionamento e é um exemplo instigante, nesse quadro todo, de sucessos e impasses. A cada etapa dos cursos, aproximadamente cinquenta professores indígenas, que atuam nas várias escolas das aldeias e atendem a mais de mil alunos, dão continuidade a sua formação para o magistério indígena, também definido como bilíngüe,

intercultural, específico e diferenciado. Hoje, há estudantes xinguanos no 3º Grau Indígena da UNEMAT; a primeira turma obterá seu diploma de licenciatura em julho de 2006.

É a partir de minha experiência como assessora e docente desses projetos (de magistério e de educação superior) que gostaria de levantar algumas questões. Em todas as aldeias do Xingu há um lugar chamado escola e professores índios, contratados ou não. A Secretaria de Educação do Mato Grosso homologou uma proposta de currículo para o magistério indígena, considerando o Projeto Xingu um dos pólos (geo)educacionais do estado. Continua a gangorra entre a estadualização e a municipalização das escolas das aldeias. O acompanhamento ‘pedagógico’ *in loco* de professores e escolas tem sido uma tarefa formalmente reconhecida, mas dificilmente implementada. O envolvimento favorável das lideranças indígenas sofre altos e baixos, assim como o diálogo entre estas e os professores.

Para as chamadas ‘comunidades’, muitas das quais possuem, hoje, suas próprias associações, se impõem várias frentes de trabalho e várias estratégias, cada qual com seus problemas, no esforço de equacionar vozes, interesses e visões às vezes discordantes. Entre os impasses que atingem o projeto de magistério, dois se destacam. Em primeiro lugar, parece haver uma espécie de desencontro entre totalidades construídas. Definiu-se necessariamente como domínio do projeto uma unidade geopolítica advinda da história da ocupação dos territórios indígenas por parte da sociedade nacional, unidade que se sobrepõe a uma grande diversidade interna. Com essa heterogeneidade subsumida, torna-se difícil articular, na prática, a concepção universalista da educação escolar, direito e consumo, com a diversidade de povos e línguas, para além da codificação das muitas línguas escritas, dos muitos materiais escritos e da publicização/publicação escrita das muitas histórias. Em segundo, o projeto se defronta não apenas com dificuldades financeiras, mas também com um inevitável experimentalismo e uma difícil e sofrida leitura das representações e reivindicações de segmentos indígenas. Os que afirmam que a escola é exclusivamente o espaço-tempo do saber e da língua dos brancos vêem a introdução do saber e da língua indígenas como uma apropriação

autoritária e perigosa, além de uma retórica que mascara o oferecimento de uma educação de qualidade inferior, guetificante. Nesse caso, estamos diante de uma situação típica de muitas experiências da chamada educação indígena, com suas contradições e ideologias, quando se defrontam com as demandas, também contraditórias, mas pouco discutidas, dos usuários indígenas, sejam eles objetos ou protagonistas. Assim, há os rebeldes, as reações, as vozes indígenas dissonantes dos propósitos dos idealizadores desses projetos. Há, também, contudo, as vozes confiantes dos que encontraram nos projetos de magistério e de Ensino Superior uma possibilidade de resgatar e revitalizar línguas e tradições, assim como os conhecimentos necessários para entender, de fato, o mundo dos 'brancos'. Instaurou-se, porém, uma tensão entre a já considerável experiência da formação de magistério diferenciado e intercultural, no Xingu, e a formação em nível superior, mais recente e que lida tentativamente com as dificuldades de traduzir para a prática o discurso da interculturalidade e da especificidade, a serem conjugadas com a qualidade de conteúdos e de didáticas.

A heterogeneidade de questões e posições está presente tanto no campo da educação indígena, com programas e projetos orientados por diferentes filosofias, quanto internamente, dentro de um mesmo projeto. Há sempre uma grande diversidade de reações e expectativas por parte dos diferentes grupos e segmentos indígenas envolvidos; o diálogo com os idealizadores das propostas é, não poucas vezes, sofrido. Ao mesmo tempo em que freqüentam o projeto de uma ONG ou de uma instituição governamental, os índios não deixam de buscar, constantemente, todas e quaisquer alternativas ao alcance. Eles procuram explorar ao máximo a heterogeneidade do campo educacional, antes de tudo político. Assim, têm contato com as escolas de aldeia, com as escolas das cidades, com as iniciativas de missionários que estão voltando à ativa com ofertas aparentemente mais sedutoras e mais competentes do que as provindas das instâncias não missionárias. Essa heterogeneidade é pouco discutida, tanto oficialmente, em termos de reflexões gerais sobre educação indígena no Brasil, quanto dentro dos próprios programas de formação de professores indígenas e acompanhamento das escolas.

O campo da chamada educação indígena é atravessado por inúmeras linhas de força, tanto ideológicas quanto pragmáticas. O Estado ou faz passos de leão com o objetivo de homogeneizar e modernizar, no caso do poder federal e de algumas poucas iniciativas locais, ou se mantém perigosamente omissivo, no caso de muitas situações locais. O Estado ainda não consegue mobilizar e canalizar recursos, humanos e financeiros, de modo racional e inteligente⁴. Enquanto isso, a escolarização, como cultura, aprendizagem, experiência e disciplinarização, atinge cada vez mais povos indígenas, que a sofrem, internalizam e dela se apropriam, ou então a rejeitam. Fala-se muito em ‘conquistas da educação’, mas ainda muito pouco das contradições entre uma retórica inócua e práticas pouco refletidas, por vezes profundamente autoritárias e enganadoras, que observamos em aldeias, áreas indígenas, postos da FUNAI, municípios e estados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CAVALCANTI, Ricardo A. da Silva. *Presente de Branco, Presente de Grego? Escola e Escrita em Comunidades Indígenas do Brasil Central*. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: PPGAS/MN/UFRJ, 1999.
- COLLET, Célia Letícia G. “*Quero progresso sendo índio*”: *a interculturalidade e a educação escolar indígena*. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: PPGAS/MN/UFRJ, 2001.
- FRANCHETTO B.; MAIA, Marcus; SANDALO, Filomena; STORTO Luciana. “A construção do conhecimento lingüístico: do saber do falante

⁴ Apenas um exemplo: os índios xinguanos foram estimulados a produzirem textos e livros sobre seus universos materiais e imateriais, vários em suas próprias línguas maternas. Muitos deles viram suas primeiras obras publicadas, reluzentes, coloridas, o que gerou entusiasmos e mais estímulos. Continuaram, com até maior afincio, a escrever e produzir pequenos e grandes livros, que, para muitos, ficaram engavetados por uma alegada falta de recursos por parte das instâncias que deveriam não frustrar esse movimento de ‘criatividade da escrita’, sempre observando o filtro de qualidade. O efeito é desastroso.

- à pesquisa. In: *Cadernos de Educação Escolar Indígena*. Nº 01, V. 01 (47-78). Barra do Bugres: UNEMAT, 2002a.
- FRANCHETTO, Bruna. “Assessor, pesquisador: reflexões em torno de uma experiência em ‘educação indígena’”. In: LOPES DA SILVA, Aracy e FERREIRA, Mariana Kawall Leal (orgs). *Práticas Pedagógicas na Escola Indígena*. São Paulo: Global (87-106), 2002b.
- FRANCHETTO, Bruna. “Sobre discursos e práticas na educação escolar indígena”. In: SOUZA LIMA, Antonio Carlos de e HOFFMANN, Maria Barroso (orgs.) – *Estado e Povos Indígenas: bases para uma nova política indigenista II* (95-100). Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria/LACED, 2002c.
- FRANCHETTO, Bruna. “As artes da palavra”. In: *Cadernos de Educação Escolar Indígena*, v. 2, n. 1 (19-51). Barra do Bugres: UNEMAT, 2003.
- FRANCHETTO, Bruna. “Línguas indígenas e comprometimento lingüístico no Brasil: situação, necessidades e soluções”. In: *Cadernos de Educação Escolar Indígena*, v. 3, n. 1 (9-26). Barra do Bugres: UNEMAT, 2004.
- MÜLLER, Gilvan de Oliveira (org.). *A Declaração Universal dos Direitos Lingüísticos: Novas Perspectivas em Política Lingüística*. Campinas, SP: Mercado das Letras, Associação de leitura do Brasil (ALB); Florianópolis: IPOL, 2003.
- PALADINO, Mariana. *Entre o resgate da cultura e a desagregação do modo de ser tradicional: a educação escolar indígena no Brasil*. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: PPGAS/MN/UFRJ, 2001.
- WEBER, Ingrid. *Escola Kaxi. História, Cultura e Aprendizado escolares entre os Kaxinawá do Rio Humaitá*. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: PPGAS/MN/UFRJ, 2004.

**PONTOS DE VISTA A PARTIR DA PRÁTICA:
REFLEXÕES DE PROFESSORES INDÍGENAS**

EXPERIÊNCIA EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES*

Bruno Kaingang

A Educação Indígena passou por um processo de desestruturação desde a chegada da colonização européia nas Américas, há quinhentos anos. Esse momento de conquista das terras e extermínio dos povos e suas culturas fez com que o mundo indígena passasse por uma dura transformação política, econômica, social e cultural. Assim, a educação tradicional dos povos passou a ter uma nova visão, européia, uma educação que não respeita as diferenças existentes entre as sociedades, dessa maneira criando conflitos de identidade cultural e de nação. Se pensarmos no Brasil, veremos que não existe uma educação que busque a formação do cidadão e sim uma formação voltada para o mercado de trabalho.

Quando se trata de Educação Indígena, veremos que, passado o século XX, ainda não temos uma Educação Indígena estruturada com suas especificidades e cujos educadores possuam a devida formação que garanta um ensino de qualidade para as mais variadas culturas e realidades existentes no Brasil. Falando nisso, ainda recentemente muitas escolas localizadas em

* Esse artigo foi originalmente publicado em Marfan, Marilda Almeida (Org.) *Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: formação de professores: educação indígena*. Brasília: MEC, SEF, 2002.

terras indígenas encontravam-se fora dos sistemas de ensino dos estados, sendo, portanto, “clandestinas”. Nessas escolas, a maioria dos professores tem formação de Magistério, em nível de Ensino Médio, mas parte desses docentes não concluiu o Ensino Fundamental. Isso dificulta o ensino e a aprendizagem dos alunos indígenas e a prática da língua materna com a alfabetização, como está garantida na Constituição de 1988. Isso sem contar que o professor indígena não conta com estímulos para a sua prática pedagógica.

A Constituição brasileira garante que a escola indígena tem que ter tratamento diferenciado, respeitando-se a especificidade de cada sociedade indígena. No artigo 210, estabelece que o Ensino Fundamental deve ser ministrado na Língua Portuguesa, respeitando e assegurando às sociedades indígenas a utilização de suas línguas maternas. Essa garantia é assegurada e regulamentada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, que ainda estabelece a articulação dos sistemas de educação para a oferta da Educação Escolar Indígena em forma bilíngüe e intercultural, de modo que garanta a recuperação de sua cultura e sua história étnica.

Diante da situação que a Educação Indígena estava vivendo no final do século XX, as comunidades indígenas, representadas por suas lideranças, tomaram a iniciativa de buscar alternativas para a situação educacional dos Kaingang do sul do Brasil. As lideranças e os professores Kaingang começaram uma longa discussão com entidades interessadas na Educação Indígena. As alianças com universidades, professores e organizações não-governamentais possibilitaram que a educação Kaingang tomasse rumos mais consistentes, surgindo então o primeiro curso de Magistério de Ensino Médio.

Essa necessidade é visualizada pela história de luta dos Kaingang, pois a população estava crescendo; hoje, são cerca de 30 mil pessoas e com índice de crescimento constante. Situando-se em mais de trinta comunidades Kaingang no sul do país, eles se encontram entre os cinco povos indígenas mais populosos do Brasil.

Além disso, o número de professores não-indígenas era superior ao de professores indígenas. Grande parte destes professores não tem nenhuma

formação específica para trabalhar com Educação Indígena, possuindo somente o Magistério. Isso sem contar que maioria deles vê o indígena com a mesma carga de estereótipo que a população regional, o que seria suficiente para prejudicar o desenrolar do processo escolar sob sua orientação. Para piorar essa situação, as escolas das comunidades indígenas tinham a mesma organização curricular e o material didático das demais escolas da rede pública. Além disso, muitas escolas ainda continuam adotando orientação das Secretarias de Educação sem nenhuma especificidade.

Diante disso, e apoiados na Constituição de 1988, os professores criam a sua própria organização jurídica, a Associação dos Professores Bilíngües Kaingang e Guarani (APBKG), e começam uma discussão mais acirrada sobre a implantação do ensino específico diferenciado. Dessa luta, surge então o primeiro curso de Magistério específico para os professores Kaingang, já citado, que começa em 1993, graças às alianças feitas pela Universidade de Ijuí, o Conselho de Missão entre Índios (Comin), o Conselho Indigenista Missionário, a Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul e a APBKG, com apoio financeiro do Ministério da Educação, formando então ou diplomando, em 1996, 22 professores, com habilitação bilíngüe e intercultural nas escolas Kaingang.

Esses professores Kaingang passam a atuar em suas comunidades e a ter uma ligação mais afetiva com as pessoas da comunidade escolar, criando, então, a necessidade de ampliar o quadro de professores mais críticos no que se refere às questões indígenas e não só à educação, pois para os índios a educação não está desvinculada da vida e de todas as relações existentes no seu mundo. Dessa maneira, formam-se as novas lideranças em suas comunidades, chamando para si a responsabilidade da construção das mais diversas demandas existentes nas terras indígenas. Com o objetivo de fazer uma educação de qualidade e uma formação de cidadãos críticos na busca de melhoria para todos, esses professores nunca perdem de vista as alianças formadas em torno da educação.

Com uma clareza maior da Educação Indígena, surge a necessidade de aperfeiçoamento desses professores Kaingang e de ampliação do quadro de professores; reiniciam-se as lutas por formação continuada e formação

inicial. Surgem vários encontros, a participação das lideranças (caciques) é muito importante, pois são elas que vão garantir e dar suporte político para os professores atuarem e pensarem novas alternativas para as comunidades Kaingang.

Por outro lado, o número de professores ainda era insignificante, e o de professores não-indígenas continuava sendo maior, como é até hoje. A tão esperada educação de qualidade estava – e permanece – distante, pois a desqualificação dos professores para trabalhar com indígenas ainda não tinha sido superada; para piorar isso, possuem em suas mãos as direções dessas escolas nas terras indígenas.

Com isso, surge a discussão sobre a autonomia nas escolas indígenas, pois as escolas em terras indígenas, adotavam todo o sistema das escolas tradicionais. Assim, a necessidade de formação ainda é maior, pensando então em garantir um controle da administração da escola, seja pedagógico ou administrativo. Isso garantiria uma aproximação maior às especificidades de cada comunidade Kaingang, com maior qualidade do ensino e com a prática do bilingüismo em todas as escolas situadas nas comunidades.

Pensando na ampliação, na conquista da autonomia e na garantia da recuperação do espaço perdido ao longo do tempo na formação dos professores Kaingang, surgiu no ano 2000 a discussão sobre a formação de novos professores Kaingang. Desse modo, a Funai, a Universidade de Passo Fundo, a Universidade de Ijuí, as lideranças indígenas e a APBKG, com o apoio da Prefeitura Municipal de Benjamin Constant do Sul, começam o processo de discussão visando atingir a garantia da especificidade da Educação Kaingang e a conquista da autonomia educacional nas terras indígenas.

Essa idéia de formação de uma nova turma de professores concretiza-se em janeiro de 2001, sendo iniciada, então, a formação de mais uma turma de professores com um número de cem professores Kaingang, divididos em dois núcleos estratégicos no Rio Grande do Sul: um na terra indígena de Guarita, Município de Redentora, e outro no Município de Benjamin Constant do Sul.

Mais uma vez, as lideranças dessas comunidades estão presentes com seu apoio aos professores, acompanhando todas as discussões no que diz respeito à educação e às questões que envolvem suas comunidades, pois a situação hoje enfrentada pelos indígenas não é diferente daquela que todos nós estamos acostumados a ver ao longo dos quinhentos anos de nosso país. Certamente, não será essa luta por formação que irá garantir a existência das comunidades indígenas, mas também a insistência na busca por uma sociedade mais justa em que cada professor seja mais um instrumento de luta por melhoria em todos os setores da sociedade.

A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E A DIVERSIDADE CULTURAL NO BRASIL*

Francisca Novatino P. de Ângelo

O tratamento do tema da educação escolar indígena e a diversidade cultural exige que voltemos no tempo, para percebermos as mudanças ocorridas com a instituição escolar entre os povos indígenas: da escola catequizadora e civilizatória aos direitos garantidos na atual Constituição, muitos foram os avanços conquistados na atualidade.

Ao voltarmos no tempo, encontramos um Estado “brasileiro-europeu” que pensava numa escola, com a finalidade de “civilizar” os índios, por meio da transmissão de conhecimentos e valores da sociedade ocidental. Nesse contexto, as línguas indígenas foram consideradas importantes pelos colonizadores para a condução desse processo de submissão, seja para a tradução das determinações e dos desejos do colonizador, seja como meio de facilitar a catequização dos povos. O pensamento de acreditar que os povos indígenas constituíam sociedades sem escrita, atrasadas e primitivas, que poderiam evoluir até a civilização, atravessou séculos e trouxe grandes conseqüências e perdas irreparáveis para os ameríndios. Essa teoria dava suporte para a política de colonização da época, seja para levar a dita “civilização” para eles, seja para

* Esse artigo é uma versão condensada de outros dois textos publicados anteriormente (ver Ângelo, 2002 e 2003).

levá-los, pela catequização, aos “reino dos céus”. Quantos povos desapareceram baseados nesse entendimento eurocêntrico? Fomos julgados, ao longo da história, como selvagens e primitivos, tratados a ferro e a fogo. Acostumaram-se a nos tratar como se fôssemos todos iguais, como se não existisse a diferença entre os diversos povos. Diante disso, surgiram variados tipos de preconceito, que justificaram o tratamento violento sofrido nesses séculos.

Daí surgiu o processo de escolarização, dentro de uma política indigenista integracionista, que estabeleceu, com os povos indígenas, relações com o Estado lusitano, numa prática de controle político e civilizatório, aliado ao proselitismo religioso dos missionários jesuítas.

A educação escolar foi utilizada como uma ferramenta de catequização, como aliada na discriminação e na visão ideológica do “índio”, que influenciou a formação do povo brasileiro. São construções ideológicas de desvalorização da imagem do outro, feitas pelo “branco europeu”, que foram inseridas nos currículos escolares, e se perpetuaram por muitos séculos, contribuindo para o massacre cultural dos povos indígenas.

Outra idéia era acreditar que o “índio” não tinha passado histórico, conhecimento e até alma. Eram desconsideradas as narrativas históricas dos povos indígenas, relacionando-os a um tempo primitivo. A imposição do processo escolar entre os povos indígenas destruiu conhecimentos milenares, guardados na memória coletiva de cada povo e importantes para a humanidade. Por isso, muitos povos indígenas foram extintos e outros sobreviveram, mas perderam parte de elementos culturais como a língua e o território, porque foram obrigados a negar sua identidade para serem tratados como brasileiros.

Desde esse tempo, fomos negados também na construção da história deste país, tratados como gente de acordo com a conveniência dos europeus. Quando havia resistência por parte dos povos indígenas, a declaração de guerra justa contra estes era inevitável, tornando-se uma luta desigual. A educação escolar e o manual didático reforçou e difundiu essa tese no ensino público. Por muito tempo a educação escolar indígena permaneceu na

responsabilidade de missionários de diversas ordens, apoiados pelo Estado brasileiro.

No século passado, o *Summer Institut of Linguistic* (SIL), instituição religiosa que tinha a missão de educar os índios e salvar as suas almas, se utilizou das línguas indígenas para o convertimento religioso e civilizatório, através da imposição de adotar normas gramaticais e sistemas de tradução das histórias bíblicas, mas partindo dos valores, princípios e conceitos da sociedade ocidental. Muitos povos tiveram sua língua escrita, mas o preço pago por isso foi a conversão religiosa, descaracterizando a sua cultura. Dessa forma, surge o monitor bilíngüe, um professor indígena, domesticado e submisso, criado para servir aos interesses da missão religiosa e na alfabetização da língua indígena, que somente serviria para a leitura da bíblia. Todo esse pensamento de “civilizar”, “integrar” os povos à sociedade nacional, herança deixada pelos colonizadores, influenciou a visão do Estado, através da legislação e da política indigenista, criando uma tutela assistencialista de caráter dependente.

A partir da década de setenta, houve mudanças, nesse contexto, em nível internacional e nacional, com a mobilização e reorganização dos povos indígenas, apoiados por entidades e em colaboração com os demais segmentos da sociedade nacional. As relações dos povos indígenas, com a sociedade civil, foram estabelecidas através da articulação entre as organizações não-governamentais, conquistando espaços sociais e políticos, contrariando as ações integracionistas do Estado brasileiro.

A escola passou a ser pensada dentro dos direitos humanos e sociais, foi reconhecida a diversidade cultural e as experiências sócio-políticas, lingüísticas e pedagógicas na valorização do saber tradicional dos povos indígenas. Reconhecendo a educação comunitária dos conhecimentos construídos, ao longo destes séculos, dos processos próprios de aprendizagem e a visão de mundo de cada povo. Alguns órgãos do Estado apoiaram e passaram a discutir a educação escolar, dentro de uma nova visão de respeito à educação intercultural e de afirmação étnica. Os índios, numa necessidade de se apropriar

dos conhecimentos da sociedade nacional e para fazer valer esses direitos, se organizaram na busca da sua autodeterminação.

Na minha experiência como militante do movimento indígena, participar desse momento histórico de reconhecimento da valorização da cultura indígena na Constituição brasileira foi valioso para a afirmação da identidade negada aos nossos antepassados. São conquistas que mostraram a nossa resistência a séculos de opressão, garantindo para as novas gerações um futuro promissor de liberdade. A partir daí, muitos povos surgiram do silêncio secular imposto. Sabemos que a luta continua num novo contexto, a educação será um campo de novas conquistas, em busca da realização do projeto coletivo de cada povo.

Neste cenário nacional de mudanças de paradigma sobre a educação escolar, os povos indígenas aprenderam a se organizar e a reivindicar seus direitos de cidadania, reconhecendo que, mesmo sendo originários e nativos desta terra, na prática, a cidadania não existia. Os movimentos sociais foram importantes na contribuição para a mobilização indígena e a sensibilização da consciência de setores da sociedade brasileira. Surgiram várias entidades que apoiaram e colaboraram com os povos indígenas nesse momento de organização e articulação dos espaços sociais e políticos com a sociedade civil.

No entanto, a experiência dessa história contribuiu imensamente na luta pelos nossos objetivos, a escola é nosso verdadeiro instrumento de consolidação dos direitos conquistados. Não basta apenas adquirir os conhecimentos, é necessário que seja garantida também a realização do projeto social para construirmos a escola indígena cidadã. Um espaço importante para novas gerações com espírito crítico e participativo, que contemple a valorização da cultura indígena.

Esse é nosso grande desafio, diante das exigências da sociedade ocidental, sendo também desafio da escola pública dos não-indígenas para garantir um ensino de qualidade para todos e, ao mesmo tempo, respeitar a diversidade regional, social e cultural. Trata-se de construir uma nova escola pública com a participação de seus beneficiários, com novas posturas

na política educacional. Sabemos que a história dos nossos antepassados, guardados na memória coletiva de cada povo, será o alerta da experiência vivida pelo contato. Cada povo construirá sua própria escola indígena, baseada nessas experiências. Considerando as práticas pedagógicas e os conhecimentos adquiridos ao longo desse processo, estarão construindo a vida comunitária, em que a educação escolar se insere juntamente com a educação indígena, atendendo às necessidades de cada povo. Os sistemas educativos indígenas são processos tradicionais de transmissão e aprendizagem de conhecimentos, nos quais os mestres são a família e o contexto sociocultural da comunidade. A participação da comunidade na elaboração do planejamento curricular e político-pedagógico requer a presença da escola nesse processo, para congregar os projetos societários, pois se trata de valorização da cultura, fortalecimento da identidade e desenvolvimento socioeconômico. Portanto, a verdadeira escola indígena será aquela pensada, elaborada e gerenciada pelo povo indígena, de acordo com seus anseios, expectativas e modos de organização política e social, voltada para seu futuro. Sendo um projeto coletivo, essa escola indígena específica e diferenciada será construída para efetivo exercício da cidadania e da autonomia. Para isso, as instituições públicas responsáveis devem centrar esforços para providenciar estratégias de participação, sob pena de cometer a negação dos direitos constitucionais.

POLÍTICAS EDUCACIONAIS COM OS POVOS INDÍGENAS

Com a inserção das escolas indígenas no sistema de ensino do país, como modalidade de ensino e a criação da categoria escola indígena, difere a escola indígena de outras escolas existentes no sistema, e obriga as instituições mantenedoras a se organizarem, a aprender a lidar com o novo contexto social da diversidade cultural, a prover novos instrumentos democráticos que garantam o atendimento dos direitos de cidadania.

Reconheceu-se que, mesmo sendo originário e nativo desta terra, na prática, a cidadania não está consolidada, será preciso nova mobilização,

sensibilizando e cobrando destes setores institucionais o cumprimento constitucional.

Estamos em uma nova era, considerando o contexto mundial da perversidade da globalização, da concentração de renda, a desigualdade e injustiça social, que são o pano de fundo da sociedade ocidental, necessitamos de oportunidades para mostrarmos a nossa capacidade e responsabilidade de podermos traçar os nossos destinos.

O surgimento de novas organizações indígenas e de povos que foram obrigados a se silenciarem para não desaparecerem, e hoje emergem com toda a riqueza cultural, ainda preservada em seus saberes e conhecimentos, nos possibilita buscar novas estratégias de desenvolvimento sem perdermos a identidade como povo.

A Constituição Federal de 1998 destinou um capítulo específico à população indígena, reconhecendo o direito à diferença. Seu artigo 231 começa assim: *“São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens”*.

A implementação de políticas e projetos de melhoria na educação escolar indígena significa, também, a capacidade de gerar e lidar com novos conhecimentos e códigos diferenciados, construindo e elaborando os saberes da tecnologia da sociedade envolvente para fortalecer os nossos.

A aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996, assegurando os direitos de uma educação específica e diferenciada para as escolas (artigos 78 e 79), contemplou a educação escolar num novo processo de políticas públicas.

O Plano Nacional de Educação assegurou reivindicações importantes para a educação escolar: trata-se da formação do professor indígena não apenas em nível de Ensino Médio – Magistério, mas sua formação em nível superior e estabeleceu que cada Estado brasileiro deverá criar programas especiais para esse atendimento.

Nesse entendimento, ressalto que a consolidação da legislação só será possível se houver uma integração de políticas que contemple os anseios e expectativas dos povos indígenas expressados nos projetos societários, atrelados também ao projeto político-pedagógico de suas escolas. O investimento na formação profissional dos professores indígenas em nível de magistério e de ensino superior refletirá nas mudanças de posturas nas políticas e práticas institucionais de atendimento das escolas indígenas.

Para isso, será necessário que as instâncias de poder possam criar fóruns, garantindo a participação dos povos. Será uma forma organizada de compor representantes indígenas nas instituições públicas, nas decisões políticas, pedagógicas e de gestão escolar, discutidas e deliberadas como ações para o atendimento na educação escolar, possibilitando a compreensão do processo de construção institucional e societária, no cumprimento dos seus papéis, estabelecendo competências e responsabilidades num sistema democrático.

Um instrumento importante será os programas de formação e capacitação dos técnicos governamentais e dos professores indígenas para a gestão escolar. Os professores também serão gestores de suas escolas e avaliados pela comunidade, o que fortalecerá o controle social.

Nesse sentido, o projeto da escola indígena será o verdadeiro instrumento de consolidação dos direitos, numa dinâmica de transformação, valorizando a tradição, os costumes e o conhecimento indígena. Não basta apenas adquirir os conhecimentos, é necessário revertê-lo para o projeto social, construído coletivamente. A escola como espaço importante para a continuidade de novas gerações refletirem com espírito crítico e participativo o que temos como herança do contato e o tido como “moderno da sociedade nacional”. A responsabilidade de promoção da interculturalidade é um compromisso coletivo e está nas mãos dos povos indígenas.

Portanto, as políticas educacionais só terão resultados se os povos indígenas participarem efetivamente na sua elaboração, expressando suas experiências no processo construtivo do pedagógico, cultural, político e do institucional. É um processo em curso, no qual tanto os povos, quanto à esfera pública terão

a oportunidade de se conhecerem e estabelecerem novos encaminhamentos para a melhoria da qualidade de ensino nas terras indígenas.

PROMOÇÃO DA DIVERSIDADE CULTURAL

No contexto atual, a sociedade nacional também tem o desafio de redefinir suas posturas, seus conceitos políticos e sociais, para garantir às minorias o direito à igualdade e à diferença.

Num país como o Brasil, pluricultural e multiétnico, mas marcado pela desigualdade social, corrigir os erros do passado requer uma tomada de decisões e mudanças nas ações governamentais e uma reflexão profunda na história brasileira. A educação pode ser um dos instrumentos pedagógicos sociais para construir as relações interculturais, baseadas no diálogo entre as culturas.

Os povos indígenas têm muito a contribuir na busca de um mundo melhor para a humanidade. É partindo da igualdade, da diferença e da parceria que podemos criar o novo. Esse novo só poderá ser criado se a sociedade nacional oferecer a oportunidade aos povos de mostrarem a sua capacidade e competência de gerenciar seu próprio destino. Enfim, trata-se de construir também novas concepções de entender o outro dentro da sua potencialidade individual e coletiva.

Concluo que as relações positivas entre educação e diversidade cultural são fundamentais para as mudanças de políticas, de ações, de posturas e de idéias equivocadas que degeneram as sociedades. A educação tem o dever de educar e reeducar a sociedade para o convívio com a diferença entre as sociedades indígenas e a sociedade ocidental, mostrando as diferenças existentes entre as sociedades indígenas e também na própria sociedade ocidental. São considerações importantes que queremos como povos, culturalmente diferenciados, para o convívio com diálogo e com respeito mútuo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ÂNGELO, Francisca Novantino P. de. “A educação e a diversidade cultural”.
In: *Cadernos de Educação Escolar Indígena – 3º. Grau Indígena. N. 01, Vol.01. Barra do Bugres: Unemat, págs.34-40, 2002.*
- ÂNGELO, Francisca Novantino P. de. “Políticas educacionais com os povos indígenas”. In: RAMOS, Marise Nogueira et alli (orgs.). *Diversidade na educação: reflexões e experiências*. Brasília: MEC, págs.105-109, 2003.
- GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. “Educação em contexto de diversidade étnica: os povos indígenas no Brasil”. In: RAMOS, Marise Nogueira et alli (orgs.). *Diversidade na educação: reflexões e experiências*. Brasília: MEC, págs.111-121, 2003.
- GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. “Um território ainda a conquistar”. In: *Educação escolar indígena em Terra Brasilis, tempo de novo descobrimento*. Rio de Janeiro: IBASE, págs. 33-55, 2004.

A EDUCAÇÃO NA VISÃO DO PROFESSOR INDÍGENA*

Fausto da Silva Mandulão

EDUCAÇÃO INDÍGENA

Falar em educação indígena no Brasil é falar de um contexto multiétnico e nos remete a uma reflexão sobre o termo índio. Índio é um termo genérico, um critério político estabelecido para identificar os povos chamados pré-colombianos. No entanto, existe no Brasil uma diversidade de povos, com línguas, costumes e crenças peculiares. No Brasil são faladas aproximadamente 170 línguas indígenas, fato este que nos proíbe não pensar os povos indígenas como dotados de uma única cultura, possuindo um único modo de ser, uma única visão de mundo. Neste sentido, os processos de ensino e aprendizagem, as concepções de mundo, são também diversos. Esta diversidade de conhecimentos peculiares de cada povo é que torna a educação escolar indígena complexa, diferenciada e rica em saberes que guardam segredos comuns e de reciprocidade.

Considerando este quadro, faremos um breve comentário sobre algumas características comuns entre os diversos povos indígenas do Brasil, no que

* Esse artigo foi originalmente publicado em Ramos, Marise Nogueira et alli (orgs.). *Diversidade na educação: reflexões e experiências*. Brasília: MEC, págs.129-137, 2003.

se refere ao seu modo de ensinar: a nossa educação própria transmitida secularmente pela tradição oral e que foi e ainda é praticada nas aldeias indígenas, não obstante o contato violento que as populações indígenas sofreram ao longo dos anos.

Os mais velhos sempre tiveram um papel muito importante na transmissão dos conhecimentos aos mais jovens. São eles os responsáveis pelo relato das histórias antigas, das restrições de comportamento, das nossas concepções de mundo etc. Como dizem os Yanomami: *“existem muitos caminhos, os mais velhos conhecem todos os caminhos e nós aprendemos com eles a encontrar o melhor caminho”*.

Quando a criança nasce, é uma extensão da mãe que a amamenta e a protege. A criança é socializada pela família e nas relações cotidianas da aldeia. Ela aprende fazendo, experimentando, imitando os adultos. As crianças acompanham os pais e os seus brinquedos são miniaturas dos instrumentos que posteriormente irão utilizar em sua vida de adulto. Neste sentido, podemos inferir que a forma de ensinar nas comunidades indígenas tem como princípios inseparáveis a construção do ser, pela observação, pelo fazer, testado dentro de um contexto real. Ela vai aprendendo os valores do que é ser um Macuxi, ser um Wapichana, ao mesmo tempo em que adquire habilidades para enfrentar os desafios do seu mundo.

As passagens de uma fase etária para outra são marcadas por ritos. Por exemplo, uma menina torna-se adulta pela chegada da menstruação. Geralmente, neste período ela é protegida, ficando aos cuidados das mulheres mais velhas, mais sábias. Num momento oportuno será apresentada à sociedade em uma grande festa, a exemplo do povo Ticuna, que se manifesta no ritual da menina-moça, retirando todos os seus cabelos de criança, como princípio de fortalecimento e maturidade da nova mulher. A partir deste momento é adulta, pode casar e ter filhos. O trabalho é dividido por sexo, os homens têm algumas atividades que lhes são peculiares, as mulheres, outras. Portanto, podemos dizer que a educação indígena se faz em todas as esferas da vida social, ela não cabe dentro de um único lugar (sala de aula) ou tempo (séries, idade).

EDUCAÇÃO ESCOLAR E EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

Para nós, povos indígenas, assim como para as pessoas que se dedicam profissionalmente ou que contribuem na reflexão e na construção de modelos de educação escolar indígena, é notório que desde o início do processo de colonização do Brasil as populações indígenas foram alvo de imposição de formas de educação, visando o controle e a exploração da nossa gente. Tais ações eram planejadas e executadas de maneira sistemática, baseadas em dados que subsidiavam a melhor maneira para que os colonizadores pudessem explorar a mão-de-obra e as riquezas existentes nas terras indígenas.

A educação escolar para povos indígenas tem sido uma temática bastante explorada em nível nacional, dada a sua diversidade pedagógica e cultural, embora tenhamos nossa própria educação, deixando assim, somente nos últimos anos, de ser imposição de escolas em terras indígenas.

Faz-se necessário traçarmos uma breve retrospectiva histórica da educação escolar nas terras indígenas e como este instrumento de educação vem sendo reconstruído a partir de uma perspectiva de educação escolar indígena específica, diferenciada, que respeite nossos costumes e línguas.

A história da educação escolar para indígenas está relacionada ao período colonial e à presença da Igreja no Brasil. A cruz e a espada atravessaram o mar juntas, com o mesmo objetivo: negar a diversidade cultural. Povos indígenas foram obrigados a abandonar suas línguas, em favor das línguas impostas, a exemplo do nhengatu na Amazônia, uma língua geral criada a partir do tupi pelos jesuítas. No regime de Marquês de Pombal, século XVIII, o ensino da língua oficial, o português, foi utilizado para assimilar os índios à sociedade nacional. Missionários instalaram grandes internatos e escolas, onde o ensino foi um instrumento de imposição de valores não-indígenas.

Em 1910 é criado o Serviço de Proteção ao Índio (SPI), órgão de princípio positivista, que tinha por objetivo integrar os índios à chamada comunhão nacional, a fim de formar um exército de mão-de-obra indígena escrava. Dita ideologia de “integração” dos povos indígenas a sociedade

envolvente atravessou longos séculos e ainda está presente no “Estatuto do Índio”, que, no art. 1º. , assinala: *“Esta Lei regula a situação dos índios ou silvícolas e das comunidades indígenas, com o propósito de preservar e integrá-los, progressivamente e harmoniosamente, à comunhão nacional”*. Em 1967, o SPI é substituído pela Fundação Nacional do Índio (Funai), em 1973 o Estatuto do Índio (Lei no. 6.001) tornou obrigatório o ensino das línguas indígenas nas escolas das aldeias e reitera, no art. 50, que *“a educação do índio será orientada para a integração na comunhão nacional mediante processo de gradativa compreensão dos problemas gerais e valores da sociedade nacional, bem como do aproveitamento das suas aptidões”*.

Há um evidente propósito de converter a educação em instrumento de dominação dos índios.

Neste período a Funai firma convênios com o Summer Institut of Linguistics (SIL) – Instituto Lingüístico de Verão – que passou a realizar a descrição técnica das línguas indígenas. Vale frisar que os princípios do SIL estavam em consonância com os objetivos integracionistas do Estado e que o intuito deste instituto evangélico foi sempre a evangelização dos povos indígenas.

É neste contexto de conservadorismo dominante que a educação escolar passa a fazer parte da vida cotidiana dos povos indígenas, caracterizando-se em um empreendimento integracionista, conseqüentemente etnocêntrico.

No final dos anos 70, durante o regime militar, surgiram as organizações não-governamentais voltadas para a defesa da causa indígena. Cenário em que setores da Igreja Católica também adotaram uma linha ideológica de defesa dos direitos humanos e das chamadas minorias étnicas, a exemplo do Conselho Indigenista Missionário (CIMI), junto aos povos indígenas.

Neste período, têm início as primeiras manifestações do movimento indígena no Brasil, assessorado por vários segmentos sociais comprometidos com a causa indígena, fomentando assim um quadro expressivo de organizações indígenas, essencialmente na Amazônia, caracterizando um novo marco

histórico no que se refere a problemáticas sociais e políticas governamentais até então conduzidas para os indígenas, como foi a educação escolar.

Este modelo de educação em terras indígenas passa a ser um espaço político de reivindicação das lideranças indígenas interessadas em construir novas formas de relacionamento com os demais segmentos da sociedade nacional. Assim, a escola passa a ser um projeto de acesso a determinados conhecimentos acumulados pela humanidade e de valorização de práticas tradicionais. O envolvimento da comunidade, o uso das línguas maternas e de metodologias de ensino e aprendizagem, calendários diferenciados e materiais específicos constituem elementos fundamentais da nova prática escolar.

Neste contexto, a formação dos professores indígenas passa a ser uma reivindicação essencial no conjunto da reconstrução do velho paradigma de educação tradicional de escola, na medida em que este profissional representa um novo *status* político dentro da comunidade, respondendo como um tradutor que decodifica o mundo fora da aldeia.

Tal atitude pode ser entendida a partir da maneira como o professor vai ser orientado para o magistério. Distanciado da realidade indígena, por meio do currículo pautado em disciplinas, fechado e desatualizado da realidade indígena, o professor passa a desenvolver um papel de mero reprodutor do saber dominante. Entendemos que um currículo não se resume a uma grade de disciplinas, mas na busca de conhecimentos relevantes para nossa sobrevivência enquanto povos.

Pensar o currículo nas escolas indígenas é pensar a vida. Por exemplo, a temática da terra e preservação da biodiversidade está profundamente relacionada à vida, à saúde, à existência dos povos indígenas. Sem a terra, o ser “índio” é nada. A discussão na escola sobre estes assuntos é importante para que cada aluno indígena conheça os seus direitos assegurados em lei. Neste sentido, o contexto fornece as temáticas a serem estudadas nas escolas, tornando-as espaços de rituais de formação para a vida.

São estes parâmetros pedagógicos contextuais que traduzem a identidade da educação escolar indígena.

O PROCESSO HISTÓRICO DAS LUTAS DAS LIDERANÇAS POR UMA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E A CONSTRUÇÃO DOS FUNDAMENTOS LEGAIS DESTA EDUCAÇÃO NO BRASIL

É num contexto de assembléias, encontros e alianças com setores progressistas da sociedade nacional que os povos indígenas garantem na Constituição brasileira importantes avanços no que se refere ao direito de uma educação diferenciada e bilíngüe.

Neste período, década de 1980, a docência exercida pelos próprios professores indígenas era um fato novo e reivindicatório. Formação de professores e mais escolas foram sendo ampliadas, bem como inúmeras produções em línguas indígenas e interessantes experiências metodológicas de cunho político. Vale destacar a criação de várias organizações de professores, como a Organização Geral dos Professores Ticuna Bilíngües (OGPTB) e a Comissão dos Professores Indígenas do Amazonas, Roraima e Acre (COPIAR), atualmente Conselho dos Professores Indígenas da Amazônia (COPIAM). As discussões políticas sobre uma educação de qualidade para os povos indígenas foram se aprofundando em encontros regionais e nacionais cada vez mais freqüentes.

No Estado de Roraima, os professores criaram a Organização dos Professores Indígenas de Roraima (OPIR), no ano de 1990, fortalecendo um conjunto de reivindicações dos tuxauas por direitos históricos a serem reconhecidos no campo jurídico. Podemos dizer que este campo de luta proporcionou a criação, no ano de 1994, do Curso de Magistério Indígena Parcelado. Neste mesmo ano, a COPIAR aprovou a Declaração de Princípios, contendo 15 orientações de como deveria ser conduzida a política de implementação de uma nova escola para os indígenas, a chamada Escola indígena, a qual ganha dimensão oficial por meio de documentos importantes

da política de educação nacional, como a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), resoluções e decretos e, por último, o Plano Nacional de Educação, que aponta uma trajetória da educação escolar indígena nas universidades brasileiras.

Na verdade, o processo de mudanças, ainda em andamento, sem dúvida tem como marco a promulgação da Constituição de 1988, que em seu art. 231 deixa claro: “São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens”.

EXPERIÊNCIAS DE CURSOS INOVADORES

O movimento indígena, em particular dos professores indígenas, vem ao longo dos anos implementando experiências de construção de modelos de educação escolar indígena, diferenciada e baseada no ensino bilíngüe. Podemos destacar o *Curso de Professores Ticuna Bilíngües*, desenvolvido nos municípios do Alto Solimões, que formou mais de 250 professores de Ensino Fundamental. No Alto Rio Negro está sendo desenvolvido o Curso de Formação Antropológica e Pedagógica, beneficiando 60 professores. No Acre, há experiências de projetos de publicação de livros didáticos de autoria dos índios. Em Roraima, no ano de 1994, iniciou-se a formação de professores em nível de magistério. A execução do Projeto de Magistério Indígena colaborou sobretudo para atender à demanda de formação dos professores indígenas. Foram formados 470 professores indígenas da Secretaria Estadual. Em 1998, este projeto ganhou o Prêmio Paulo Freire da Fundação Roberto Marinho.

Um dos eixos metodológicos do Projeto de Formação em Magistério estava centrado na investigação de aspectos culturais dos povos locais. As pesquisas funcionavam também como um meio de integrar as comunidades à formação. Contudo, não houve uma preocupação com a sistematização e produção de livros didáticos, não obstante a riqueza de material coletado.

Esta breve avaliação aponta para a necessidade de repensarmos os futuros programas de formação.

A formação dos professores indígenas no Ensino Superior é uma das preocupações atuais da OPIR, pois há somente dois professores indígenas formados, com licenciatura, e trinta e oito em processos de formação.

Até o presente momento, a OPIR organizou dois Seminários sobre Ensino Superior Indígena, com a participação de professores, lideranças e representantes indígenas, bem como representantes da UFRR, Funai, MEC, Secretaria de Educação do Estado e assessores de universidades brasileiras para discutir um projeto político-pedagógico de formação diferenciada em Ensino Superior. Também organizou, no presente ano, um Curso de Preparação para o Concurso Público para o Magistério e específico para professores indígenas, do qual participaram 460 professores indígenas. Da mesma forma, vêm sendo desenvolvidas Oficinas Regionais de Desenho, Produção de Textos e o Projeto Anikê, que estão formando professores Macuxi e Wapichana para a produção de material pedagógico e diferenciado de 5ª a 8ª séries, nas áreas de história e geografia, e realizou o curso pré-vestibular específico para 300 professores indígenas.

Em dezembro de 2001, o CUNI, última instância da UFRR, aprovou por unanimidade o Projeto do Núcleo Insikiran de Formação de Professores Indígenas e seu Regimento. Um Núcleo Interinstitucional formado por representantes da OPIR, UFRR, DEI, Funai, CIR, APIRR está funcionando em caráter permanente na UFRR. Foram promovidos três cursos de extensão para professores indígenas, está em fase de conclusão a Proposta Pedagógica para oferecimento de cursos de Licenciaturas Indígenas em Ciências Sociais, Ciências Naturais e Letras e Artes. O vestibular foi marcado para o início de janeiro de 2003.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os recursos financeiros empregados na educação indígena estão aquém das necessidades. Para responder com qualidade à complexidade que envolve

a formulação e execução de propostas pedagógicas que respeitem as lógicas indígenas e contextos pluriculturais e que garantam a participação das comunidades indígenas e suas lideranças é necessária a disponibilização de recursos humanos e financeiros suficientes.

- A carência de recursos governamentais específicos para atender satisfatoriamente o funcionamento dos programas de ensino voltados à formação de professores indígenas.

- A dificuldade de financiamentos alternativos ou próprios para o desenvolvimento das experiências de educação indígena é um dos grandes impasses no desenvolvimento de experiências inovadoras em terras indígenas.

- A deficiência estrutural, técnica e científica das universidades brasileiras, que poderiam contribuir neste processo de formação de quadros indígenas, aliada à crescente privatização da educação, têm restringido cada vez mais o acesso de setores populares à formação superior, inclusive, os indígenas e negros. Embora atualmente se discuta o sistema de cotas, mas que no nosso entender não atende nossas reivindicações de uma formação superior diferenciada e específica à nossa realidade.

- A falta de valorização dos conhecimentos indígenas em alguns meios intelectuais e em outros setores que tendem a caracterizá-los como conhecimentos primitivos.

- O preconceito a que as populações indígenas são submetidas por alguns setores da sociedade brasileira, sobretudo em regiões próximas às comunidades indígenas.

- A falta de relação escola/comunidade/auto-sustentabilidade. Muitos programas de ensino que não priorizam a problemática vivida pela comunidade indígena e priorizam mais a titulação individual têm funcionado como portas de saída de jovens indígenas para as cidades.

- A ausência de projetos alternativos de sustentação nas comunidades, que favorece o êxodo de jovens das aldeias em busca de sub-empregos nas cidades.

Não obstante o grande avanço que obtivemos em termos da educação escolar indígena diferenciada, ainda existe um longo caminho a ser construído. Apesar da luta constante e difícil, deparamo-nos constantemente com a ignorância, desrespeito e total falta de informações e descaso de governantes e de membros das instituições de ensino público sobre as nossas reais necessidades e direito à educação intercultural e de qualidade, que nos possibilite a participação plena de cidadão brasileiro com nossas diferenças culturais asseguradas.

A luta dos povos e lideranças indígenas pode ser avaliada como uma frente política de visibilidade nacional e internacional, no que se refere a direitos reconhecidos. No entanto, sentimos fortemente o silêncio do cumprimento das leis. São muitas vozes que dizem e reclamam o descaso brasileiro com os povos indígenas, mas os duros silêncios as calam. Até quando estes silêncios irão sufocar nossos direitos conquistados?

SOBRE OS AUTORES

Bruna Franchetto

Doutora em Antropologia, é professora dos Programas de Pós- Graduação em Antropologia Social (Museu Nacional) e em Linguística da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Contato: bfranchetto@yahoo.com.br

Bruno Ferreira

Professor Kaingang, licenciado em História, foi presidente da Associação de Professores Bilíngües Kaingang e Guarani (APBKG) e membro do Comitê de Educação Escolar Indígena do Ministério da Educação. Foi secretário municipal de educação em Benjamin Constant do Sul (RS).

Celia Letícia Gouvêa Collet

Mestre em Antropologia, professora de antropologia na Universidade Federal do Acre. Contato: celiacollet@hotmail.com

Fausto da Silva Mandulão

Professor Macuxi, estudante de licenciatura na Universidade Federal de Roraima e membro da Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena do Ministério da Educação. Contato: faustomacuxi@ig.com.br

Francisca Novatino P. de Ângelo

Mestre em Educação, membro do Conselho Nacional de Educação (CNE/MEC) e da Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena do Ministério da Educação. Contato: aurape@terra.com.br

Gilvan Müller de Oliveira

Doutor em Linguística, professor da Universidade Federal de Santa Catarina, onde coordena o Núcleo de Estudos Portugueses e pesquisador do Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística (Ipol). Contato: gilvan@ipol.org.br

José Augusto Laranjeiras Sampaio

Doutor em Antropologia, professor de antropologia na Universidade do Estado da Bahia (Uneb) e membro da Associação Nacional de Ação Indigenista (Anai). Contato: guga@anai.org.br

Kleber Gesteira Matos

Licenciado em Física, coordenador da Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad) do Ministério da Educação. Contato: klebermatos@mec.gov.br

Luís Donisete Benzi Grupioni

Mestre em Antropologia Social, pesquisador-associado ao Núcleo de História Indígena e do Indigenismo da Universidade de São Paulo e ao Instituto de Pesquisa e Formação em Educação Indígena (Iepé). Contato: grupioni@usp.br

Nietta Lindenberg Monte

Mestre em Educação, membro da Comissão Pró-Índio do Acre, fundadora e consultora do Projeto de Formação de Professores Indígenas do Acre. Contato: nietta@ism.com.br

Ruth Maria Fonini Monserrat

Doutora em Lingüística, professora do Departamento de Lingüística da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro e assessora de diversos projetos de formação de professores indígenas. Contato: monserruth@alternex.com.br

Terezinha Machado Maher

Doutora em Lingüística, professora do Departamento de Lingüística Aplicada da Universidade Estadual de Campinas e assessora do Projeto de Formação de Professores Indígenas da Comissão Pró-Índio do Acre. Contato: tmaher@uol.com.br

Wilmar da Rocha D'Angelis

Doutor em Lingüística, professor do Departamento de Lingüística do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, colabora há mais de 10 anos em programas de educação escolar indígena e de formação de professores índios. Contato: dangelis@unicamp.br

Departamento de Educação para Diversidade e Cidadania
Armênio Bello Schmidt

Coordenação-Geral de Educação Escolar Indígena
Kleber Gesteira Matos

Título: Formação de Professores Indígenas: repensando trajetórias
Formação: 17 x 24 cm
Mancha Gráfica: 12,4 x 18,1
Tipologia: Agaramond, Gill Sans e Helvetica Neue
Papel: Sulfite 75g (miolo), Cartão Supremo, 240 g (capa)