

Questões de educação escolar  
indígena: da formação do  
professor ao projeto de escola



Questões de  
Educação Escolar Indígena:  
da formação do professor ao projeto de escola

Juracilda Veiga e Andrés Salanova  
(organizadores)

Núcleo de Cultura e  
Educação Indígena



DEDOC



**Dados internacionais de catalogação**  
**Biblioteca "Curt Nimuendajú"**

---

Veiga, Juracilda; Salanova, Andrés(Orgs.)

Questões de educação escolar indígena: da formação do professor ao projeto de escola./ Darlene Taukane... (et al). - Brasília: FUNAI/DEDOC, Campinas/ALB, 2001.

172p.

*III Encontro sobre Leitura e Escrita em Sociedades Indígenas (12º COLE - Congresso de Leitura do Brasil, UNICAMP, 20 e 23 de julho de 1999).*

Bibliografia

I. Educação Indígena 2. Formação Profissional - Professores Indígenas  
3. Política 4. Paresi 5. Bakairi 6. Guarani 7. Nambikwára 8. Irântxe 9. Língua Indígena 10. Ensino Bilingüe 11. Kaingang I. Título II. Autor

CDU 572.95(81):37

---

Capa: foto e criação de Wilmar D'Angelis

Fotografia: professores Guarani, Tranquilino Martinez e Silvana Veríssimo, da Aldeia Pinhalzinho(PR), 2001

Catálogo e revisão bibliográfica: Cleide de Albuquerque Moreira  
Bibliotecária/CRB 1100

Revisão final: Karla Bento de Carvalho/DEDOC

Editoração: Marli Moura/DEDOC

Impressão Gráfica: Wilson Machado/DEDOC

**ALB - Associação de Leitura do Brasil**  
**Núcleo de Cultura e Educação Indígena**  
Faculdade de Educação / UNICAMP  
Cidade Universitária "Zeferino Vaz"  
13081-900 - Campinas/SP - Brasil  
**educ-ind@iel.unicamp.br**

**FUNAI - Fundação Nacional do Índio**  
**DAD - Diretoria de Administração**  
**DEDOC - Departamento de Documentação**  
SEPS Q. 702/902 - Ed. Lex - 1º Andar  
70390-025 - Brasília/DF - Brasil  
**infodedoc@funai.gov.br**

2001

### *Agradecimentos*

*Ao Departamento de Documentação da FUNAI,  
que possibilitou a publicação deste livro.*

*À ALB e aos coordenadores gerais do 12º COLE,  
pelo apoio à realização do III Encontro sobre  
Leitura e Escrita em Sociedades Indígenas.*



## Sumário

|                           |   |
|---------------------------|---|
| <b>Apresentação</b> ..... | 9 |
|---------------------------|---|

### **Capítulo 1**

#### **Avanços e impasses no projeto de educação escolar diferenciada entre povos indígenas**

|   |    |
|---|----|
| Avanços e impasses na educação escolar indígena: a experiência Kurâ-Bakairi<br><i>Darlene Taukane</i> ..... | 13 |
| A educação indígena estava muito fechada<br><i>Gilda Kuitá</i> .....  | 24 |
| Comentário da debatedora .....  | 30 |

### **Capítulo 2**

#### **A educação escolar em novos contextos políticos e culturais**

|   |    |
|---|----|
| Educação escolar indígena: um projeto étnico ou um projeto étnico-político?<br><i>Wilmar da Rocha D'Angelis</i> ..... | 35 |
|---|----|

|   |    |
|---|----|
| Educação escolar entre os Pareci, Nambikwara e Irantxe no contexto socioeconômico da Chapada dos Parecis - MT<br><i>Daniel Matenho Cabixi</i> ..... | 57 |
|---|----|

### **Capítulo 3**

#### **A formação de professores indígenas no Brasil**

|  |     |
|--|-----|
| Rediscutindo a formação de professores no Brasil: aproximando-se da educação indígena<br><i>Helena Freitas</i> ..... | 73  |
| A formação de professores indígenas no Brasil hoje<br><i>Susana Grillo Guimarães</i> .....                           | 97  |
| Professores Kaingang de Inhacorá (RS): uma experiência de formação<br><i>Juracilda Veiga</i> .....                   | 113 |

### **Capítulo 4**

#### **A língua indígena na escola: questões de política lingüística**

|  |     |
|--|-----|
| Política e planejamento lingüístico nas sociedades indígenas do Brasil hoje: o espaço e o futuro das línguas modernas<br><i>Ruth Monserrat</i> ..... | 127 |
| A língua indígena na escola indígena: quando, para que e como?<br><i>Angel Corbera Mori</i> .....  | 160 |

## Apresentação

*Questões de educação escolar indígena: da formação do professor ao projeto de escola* reúne os principais textos das conferências e mesas-redondas realizadas durante o III Encontro sobre Leitura e Escrita em Sociedades Indígenas, que fez parte do 12° COLE (Congresso de Leitura do Brasil), realizado na Unicamp entre 20 e 23 de julho de 1999.

A proposta de fazer um livro com as principais apresentações desse encontro surgiu durante o próprio evento e foi aprovada como resolução na sessão final de avaliação. O principal motivo apontado foi a relevância das contribuições e a importância de ampliar a abrangência de sua circulação. Dos textos aqui publicados, alguns correspondem à versão escrita entregue pelo conferencista, enquanto outros resultam da transcrição das fitas gravadas. Para manter a unidade temática, decidimos não incluir as muitas comunicações apresentadas durante o encontro.

Os *Encontros sobre Leitura e Escrita em Sociedades Indígenas* ocorrem desde 1995 no âmbito do COLE<sup>1</sup>, promovido bianualmente pela Associação de Leitura do Brasil (ALB). Esses encontros têm, entre seus objetivos principais, trazer uma contribuição original à reflexão dos diferentes agentes de programas de educação escolar indígena, em especial aos professores indígenas, permitindo-lhes uma compreensão maior do contexto no qual se insere o seu trabalho. Valoriza, por isso, a necessidade de rever consensos, pensar e repensar criticamente os caminhos e descaminhos da educação escolar entre os povos indígenas. E procura apoiar os grupos organizados destes mesmos povos na consolidação de um espaço de autonomia que realize a escolarização como um processo subordinado, em primeiro lugar, ao desenvolvimento próprio de cada cultura e de cada povo, e não a interesses de grupos da sociedade majoritária.

O III Encontro sobre Leitura e Escrita em Sociedades Indígenas teve, como pontos focais: a autonomia das comunidades indígenas na definição de seu processo de aquisição da escrita, a importância da formação dos educadores como agentes desse processo de autonomia e a relação do ensino escolar bilíngüe com a definição de uma política lingüística de cada sociedade indígena.

---

<sup>1</sup> Os textos do primeiro encontro foram reunidos no livro *“Leitura e Escrita em Escolas Indígenas”*. W. D’Angelis e J. Veiga (orgs.). Campinas: ALB e Mercado de Letras, 1997.

O primeiro capítulo deste livro, “Avanços e impasses no projeto de educação escolar diferenciada entre os povos indígenas”, corresponde à abertura do encontro, em uma mesa composta por professores indígenas, e traz as contribuições das professoras Darlene Taukane e Gilda Kuitá.

O segundo capítulo, “A educação em novos contextos políticos e culturais”, reúne os textos da conferência do lingüista Wilmar D’Angelis e da exposição de Daniel Matenho Cabixi na mesa-redonda que se seguiu a ela. O primeiro coloca o problema das limitações de um projeto histórico de cunho unicamente étnico, que reduz a questão indígena a uma dicotomia “índios x brancos”, e de um projeto escolar assim orientado. Já a exposição de Daniel Cabixi focaliza as tensões dos programas de educação nos contextos em que a sociedade indígena está imersa na pressão dos interesses econômicos regionais, nacionais e “globalizantes”.

“A formação de professores indígenas no Brasil”, que compõe o terceiro capítulo, reúne as apresentações de uma mesa-redonda que teve por objetivo aprofundar a reflexão acerca da formação de professores e avaliar distintos programas de formação e capacitação de professores indígenas em andamento no Brasil. O capítulo se inicia com o texto da conferência da pedagoga Helena Freitas, contextualizando o debate sobre formação de professores no Brasil para, em seguida, travar um diálogo entre sua perspectiva acerca do trabalho de formação e as necessidades de formação no campo da educação indígena. Segue-se o texto da exposição

de Susana Grillo Guimarães, que traça um panorama, ao mesmo tempo informativo e crítico, dos grandes programas de formação de professores, apontando os problemas de um esvaziamento das categorias com que se vem tratando a educação escolar indígena (diferenciada, intercultural etc.) e de uma generalização dessa formação que, na prática, contradiz os pressupostos que defende. O texto de Susana também exemplifica e enfatiza o papel da Sociolingüística nos programas bilíngües. O capítulo conclui-se com o texto da antropóloga Juracilda Veiga acerca de uma experiência não-formal (tanto no sentido de não-oficial, como no sentido de não voltada à titulação) de formação de professores Kaingang no Rio Grande do Sul.

O quarto capítulo está centrado no debate sobre Políticas Lingüísticas, ensino bilíngüe e futuro das línguas indígenas. Abre com o texto da conferência da lingüista Ruth Monserrat, que conceitua Política Lingüística e discute se há, ou não, uma política do Estado brasileiro voltada para as línguas indígenas. Na seqüência, Monserrat discute as condições para uma política das sociedades indígenas de defesa e vitalização de suas línguas próprias. O segundo texto do capítulo corresponde à contribuição do lingüista Angel Corbera Mori ao debate sobre o uso e o ensino das línguas indígenas nos programas de educação escolar.

*Juracilda Veiga e Andrés Pablo Salanova*  
*Núcleo de Cultura e Educação Indígena, ALB*

## Capítulo 1

# AVANÇOS E IMPASSES NO PROJETO DE EDUCAÇÃO ESCOLAR DIFERENCIADA ENTRE OS POVOS INDÍGENAS

Avanços e impasses na educação escolar indígena:  
a experiência dos Kurâ-Bakairi

*Darlene Yaminalo Taukane<sup>2</sup>*

Meu nome é Darlene Yaminalo Taukane. Pertencço à etnia Bakairi e atualmente sou Coordenadora da Educação Escolar da FUNAI de Cuiabá - MT. Desde o segundo grau sou professora por opção, quando cursei o Magistério. Dando continuidade aos meus estudos fiz graduação em Letras - Licenciatura Plena e, depois, o Mestrado em Educação Pública, pela Universidade Federal de Mato Grosso. Recentemente, neste ano, lancei o livro que é o resultado da pesquisa desse Mestrado. Esse

---

<sup>2</sup> Mestre em Educação. Coordenadora de Educação da FUNAI - Cuiabá.

livro é sobre a história da educação escolar entre os Kurâ-Bakairi.

Quero agradecer à coordenação desse congresso por eu estar aqui. É a primeira vez que venho e participo de um Congresso da Leitura do Brasil. Embora eu já tenha ouvido falar, essa é a minha vez; cada um tem o seu tempo, e eu creio que essa oportunidade é o meu tempo.

Quero dizer que nós, os povos indígenas, devemos nos orgulhar muito e ao mesmo tempo nos responsabilizar muito pelo fato de que nós não estamos nesse processo de discussão sobre a temática de educação escolar, mas somos e fazemos parte desse processo. Eu não estou por acaso, estou de fato; esse é o compromisso que temos, enquanto povos construtores da nossa história. Se a gente tiver a clareza de que podemos e devemos construir a nossa história, muitas coisas poderão mudar muito no futuro, porque é uma relação nova de oportunidades, de querermos falar da nossa caminhada e da nossa luta nas travessias de educação escolar indígena e fazer algo em prol de nós mesmos. Nesse sentido, agradeço aos nossos interlocutores a disposição de quererem nos ouvir, ouvir a voz dos povos indígenas. Ao mesmo tempo, nós queremos ter oportunidades de estar ouvindo o que vocês pensam da gente, principalmente em relação à temática da educação escolar indígena.

Então, o tema proposto dessa mesa é: “Avanços e impasses no projeto de educação diferenciada para os povos indígenas”. Eu achei

extremamente amplo e complexo o tema proposto, se pensarmos em falar de todas as experiências dos povos indígenas. Eu achei que é muito compromisso para a minha pessoa, pela limitação do meu conhecimento diante de tanta diversidade e experiências dos povos. E fiquei pensando como estaria norteando a minha fala. Então, eu estou aqui para falar da experiência que eu conheço e que vivenciei e que até hoje continuo vivenciando, cujo tema é: Avanços e impasses na educação escolar indígena - A experiência dos Kurâ-Bakairi.

A experiência de educação escolar indígena de que eu estou falando é dos Kurâ, mas também somos mais conhecidos como Bakairi. Atualmente os Kurâ estão localizados em duas terras indígenas, denominadas de Santana, no município de Nobres, e Bakairi, no município de Paranatinga, ambas em Mato Grosso. Eu faço parte da sociedade dos Kurâ-Bakairi do último município.

Na realidade, comecei a refletir e repensar sobre a educação escolar para e do povo Bakairi em 1994, quando comecei a fazer levantamento de dados para o Mestrado. Até então, eu não tinha a consciência de que eu mesma era fruto de um projeto de educação escolar de negação, de não-valorização cultural, enquanto pessoa e como mulher indígena. Fui me revendo: como fui educada nos moldes de uma educação para que eu me tornasse uma pessoa “civilizada”. Até então não se tinha a preocupação de uma educação diferenciada para o povo Kurâ-Bakairi, assim como para os demais povos indígenas.

Para falarmos e avaliarmos os avanços e impasses no projeto de educação diferenciada do povo Kurâ-Bakairi, primeiro quero falar um pouco sobre a história do contato, com o objetivo de situar e, ao mesmo tempo, nortear a minha fala.

Segundo os registros oficiais, os Kurâ-Bakairi de Paranatinga e de Nobres iam a Cuiabá desde o ano de 1847, dirigindo-se à sede da Diretoria Geral dos Índios da Província em busca de ferramentas, tecidos e armas de fogo. Eram considerados “mansos”, porém “independentes” – pelo Diretor-Geral, em seu relatório de 1848 –, ainda que mantendo relações com os colonizadores (Barros 1977, 1992). Tem-se ainda o registro de que os Kurâ-Bakairi conheciam a escrita e a educação escolar antes mesmo da implantação de qualquer escola [oficial] entre eles. Segundo fontes escritas, em 1882 o “Capitão Reginaldo”, da região de Nobres, dirigiu-se ao Presidente da Província, através de um bilhete, comunicando-lhe que estava se dirigindo à cidade acompanhado de 12 homens. Comentou o Presidente: “Aquele cacique já se acha semi-civilizado, por ter sido criado por negociante português que residia na vila de Diamantino e deo-lhe as noções de primeiras letras que ainda conserva, pois que prevenio de sua vinda à cidade através de um bilhete escripto de próprio punho” (Alencastro, 1882: 33).

Mas as passagens de Karl von den Steinen, em 1884 e 1887, alteraram profundamente a vida dos Kurâ-Bakairi. Foi através dessas expedições que os Kurâ – que viviam, no Xingu, até então isolados do ponto de vista do contato com os colonizadores,

como os demais povos dessa região – tornaram-se conhecidos; uns e outros passaram, desde então, a se visitar. Após a passagem daquele cientista, o governo de Mato Grosso intensificou a sua política de atrair os Bakairi alto-xinguanos e outros povos que viviam nessa região. Sobre a expedição de Karl von den Steinen entre os Bakairi, escreveu Capistrano de Abreu: “Desde 1884/1885 voltou-se para eles a curiosidade do mundo científico, que bem merecem pela língua que falam, grupo etnográfico a que se filiam, costumes característicos que conservam, dupla face por que se apresentam, já domesticados no Tapajós, ainda perfeitamente selvagens no Xingu. Foi Dr. Carlos von den Steinen – auxiliado pelo nosso governo que lhes concedeu a expedição entre os dois pontos, quem, estudando-os, abriu o que não é exagero chamar uma época para a nossa etnografia selvagem...” (Abreu, 1976: 156).

Em termos de classificação cultural, fomos incluídos na Área Cultural Uluri (Galvão, 1960), o que se explica pelo fato de que, historicamente, uma parcela de nossos antepassados viveu no Alto Xingu, na diáspora, e hoje somos o único povo Karib que vive no cerrado matogrossense.

Em 1910 foi criado o Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais. Segundo registros feitos pelo Capitão Ramiro Noronha, da Comissão Rondon, em 1920 foi implantado o Posto Indígena Simões Lopes, logo após a realização da primeira demarcação da Área Indígena Bakairi. E, em 1922, foi implantada a

primeira escola indígena, posteriormente denominada “Escola Rural Mixta do Posto Indígena de Simões Lopes”. É claro que essa escola veio para atender e cumprir o seu papel de civilizar, de acordo com os ideais e idéias positivistas de Cândido Mariano da Silva Rondon, que norteavam toda a política indigenista. É o que se pode depreender da seguinte passagem: “A catequização dos indígenas, compreendendo a sua incorporação à nossa sociedade pela assimilação de nossas artes, de nossa indústria, como pela adoção de nossos hábitos, que resultam de nossas crenças religiosas. No sentido do positivismo destes termos, julgo-a ser um problema diretamente inabandonável no presente” (Ribeiro, 1970:135).

De 1922 a 1942, a educação escolar indígena entre os Kurâ-Bakairi teve a principal função de preparar a mão-de-obra do sexo masculino: a partir do momento em que eles sabiam ler e escrever, já podiam ser encaminhados para trabalhar na lida de gado como vaqueiros, ou como carpinteiros, oleiros, pedreiros e, principalmente, os que sabiam comunicar-se minimamente bem em Português, eram escolhidos como guias e tropeiros para transportar os mantimentos plantados e colhidos por eles, no trajeto da aldeia para Cuiabá, na época do SPI. Então, a função da escrita e da oralidade em língua portuguesa está clara entre os Kurâ: era para a eficácia da mão-de-obra deles. Somente a partir de 1945 a educação escolar é estendida para as meninas. Da mesma forma que os meninos, elas foram preparadas para lides domésticas, isto é, para

serem cozinheiras, costureiras, bordadeiras e boas esposas, nos padrões culturais do homem branco.

Se olharmos pela lente do retrovisor do tempo o que significou a caminhada dos povos em nome da educação escolar, é que podemos avaliar e entender o porquê da educação diferenciada para os povos indígenas na nossa atualidade. É claro que não estou aqui somente para falar da ingratidão, do descaso imposto e praticado pela educação escolar entre os Kurâ-Bakairi, mas também falar de alguns avanços, de alguns aprendizados no transcórre da batalha. E, em primeiro lugar, quero considerar como um dos avanços o fato de que a educação escolar indígena, desde a promulgação da Constituição Brasileira de 1988, foi reconhecida legalmente, tanto no que diz respeito ao uso da língua materna quanto aos processos próprios de aprendizagem. No ato de reconhecimento dos nossos direitos na Constituição, nós, indígenas, também nos fortalecemos enquanto povos nas nossas singularidades.

No caso específico dos Kurâ-Bakairi, os nossos avanços antecedem a própria promulgação da Constituição brasileira de 1988. Em 1985, a educação escolar já era ministrada pelos próprios Bakairi e o pensamento da escola já era um instrumento de luta a favor de nossos interesses e para a construção de nossa autonomia, assim como o Posto Indígena e Posto de Saúde já eram também administrados por pessoas da aldeia. O que representa um avanço é que, desde a sua implantação, a escola e o Posto Indígena sempre haviam sido dirigidos por não-

indígenas, mas a partir dessa data os professores indígenas se tornam visíveis no cenário da construção de sua própria história, marcada pela resistência étnica.

Em 1991, pelo Decreto 26/91, é atribuída ao MEC a coordenação das ações referentes à educação escolar indígena. No seu artigo 2º ele atribui às Secretarias Estaduais e Municipais de Educação a execução de ações referentes à educação escolar indígena.

Em 1989, o quadro de professores já era estável, quando eles começaram a ser contratados pela Prefeitura Municipal. É importante esclarecer que, na aldeia indígena Pakuera, funciona urna eleitoral desde 1958: a 43ª zona do município de Paranatinga. O número de eleitores nessa aldeia é suficiente para eleger um vereador e, portanto, contribuem significativamente os votos dos índios para a decisão da eleição do Prefeito Municipal. Nessa relação de contato branco e índio, nós, os Kurâ, aprendemos a utilizar os nossos votos a favor de nossos interesses. Na ocasião da campanha eleitoral de 1997, elaboramos um documento aos candidatos à Prefeitura Municipal, com a reivindicação da implantação e continuidade do Ensino Fundamental na aldeia. Hoje já é uma realidade a extensão de 5ª a 8ª séries na aldeia e, gradativamente, conforme a formação de professores indígenas avançar, poderemos continuar lutando para a implantação de segundo grau e, a longo prazo, não custa sonhar com a universidade indígena na aldeia.

Se compararmos a geração alfabetizada pelas escolas do S.P.I. e da FUNAI, nós temos os dados de que 70% dos Kurâ são alfabetizados, sabem ler e falar em português. Todos têm uma comunicabilidade razoável com os não-indígenas e 20% não lêem e também não falam português, apenas o entendem com auxílio de uma tradução na língua materna. E 10% falam, lêem e escrevem – isto é, fazem o uso da oralidade e da escrita – em língua portuguesa e na língua materna, conforme seus interesses e necessidades no dia-a-dia: são professores, agentes de saúde, Chefe de Posto e presidente da Associação Indígena.

Um dos avanços, também, é a própria reflexão enquanto agentes educadores indígenas, desde 1985. Dez anos depois, em 1995, realizamos, pela primeira vez, um seminário sobre educação escolar Kurâ, para avaliarmos a nossa caminhada. E refletimos muito, na época, o destino da escola: que escola queremos? Essa época era o auge da implantação e discussão sobre a “educação escolar diferenciada intercultural e bilingüe” e essa expressão era interpretada literalmente pelos professores como “a escola do MEC”, “a escola que o MEC quer para os índios”. Eu confesso que levamos um bom tempo para entendermos a proposta do MEC, porque a nossa prática de docência nas aldeias e a proposta de uma educação diferenciada eram bem diferentes. Deparamos com esta situação quando começamos a falar de nós mesmos. Na época foi uma boa discussão, mas creio que esses impasses já foram sanados, na medida em que estávamos fazendo

reflexão do nosso papel e do nosso compromisso com a nossa comunidade com objetivo de que um dia pudéssemos exercer a nossa cidadania indígena.

Um dos impasses e desafios é o destino dos alunos depois que terminarem seus estudos das séries de primeiro grau nas aldeias, quando terão que sair das aldeias para dar prosseguimento aos seus estudos, em nível de segundo e terceiro graus. Mas, da mesma forma que existem os impasses e desafios, creio que haverá soluções concretas, para que eles possam, futuramente, buscar e correr atrás de seus sonhos. O que eu quero dizer, finalmente, é que entre os Kurâ já é realidade que o professor é indígena e desempenha bem o seu papel; ele tem compromisso com a sua comunidade. Mas é importante lembrar sempre que, para estarmos nesse processo de educação escolar que considero avançado, muitas águas já passaram debaixo e em cima da ponte. Sempre que olhamos e falamos do passado, não é com sentimento de que somos derrotados mas com sentimento de refazer, reconstruir, reescrever a nossa história com olhos e pensamentos do presente, para que haja a perpetuação no futuro: o desejo é o sentimento de ser sempre Kurâ.

#### Referências Bibliográficas

ABREU, Capistrano. *Os Bacaeris*. estudos e ensaios. 2ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1976.

BARROS, Edir Pina de. *KuraBakairi/Kura Karáíwa: dois mundos em confronto*. Brasília: UNB, 1977. (Dissertação de Mestrado).

\_\_\_\_\_. *História e cosmologia na organização social de um povo Karib: os Bakairi*. São Paulo: USP, 1992. (Tese de Doutorado).

GALVÃO, Eduardo. Áreas culturais indígenas do Brasil: 1900-1959. *Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi*, Belém, n.8, p.1-41, jan.1960.

RIBEIRO, Darcy. *Os índios e a civilização*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1970.

## A educação indígena estava muito fechada

*Gilda Kuitá*<sup>3</sup>

A educação indígena estava muito fechada. Agora é que começam a descobrir, a levantar o pano da educação indígena.

Eu me formei na escola Clara Camarão<sup>4</sup>; sou das primeiras turmas que se formaram para a educação bilíngüe. Faz vinte e cinco anos que eu estou em sala de aula. Eu gosto muito do que eu faço, não sei se vou me aposentar ou não, eu fico em dúvida ainda. Pois agora vejo que o que nós aprendemos lá nos anos 70, hoje é que nós estamos apresentando. Há uns cinco anos para cá é que começamos a compreender. Nós temos outras professoras aqui que se formaram lá: a Rosângela, a Maria Virgínia, que é da minha turma. Então a gente começa a compreender que é agora que nós vamos aproveitar aquilo que a gente aprendeu.

Os não-índios pensam que a educação indígena é a mesma coisa que a de vocês, mas é

---

<sup>3</sup> Presidente da Associação dos Professores Indígenas da região de Guarapuava (PR) é professora indígena, alfabetizadora, nascida em Ibirama (SC), filha de pai Xokleng e mãe Kaingang. Fala fluentemente o Xokleng, o Kaingang e o Português.

<sup>4</sup> O Centro de Treinamento Profissional Clara Camarão funcionou na área de Guarita (RS), entre 1970 e início dos anos 80. Entre 70 e 73 formou três turmas de “monitores bilíngües”, por convênio entre a FUNAI, o Summer Institute of Linguistics (SIL) e a Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil.

muito diferente. Nós sofremos muito durante os anos. Eu estava ouvindo a Darlene falar, e nós tivemos a mesma experiência, da escola começar e depois fechar; eu mesma fui vítima disso. Ia uns meses, parava, e depois começava. Mas nós estamos aqui, resistindo ainda. Então, no Paraná, a educação indígena está, assim, se movimentando. Tem pessoas nos apoiando, as parcerias, porque sozinhos nós não vamos fazer mesmo, é difícil. Só que, há alguns anos, as pessoas que faziam isso não faziam com seriedade, faziam porque era o serviço delas, mas agora mudou, depois dessa lei que nos ampara (a Constituição Federal de 1988).

Mas ainda encontramos resistência das pessoas que não entendem, que acham que a criança indígena tem que ser ensinada como qualquer outra criança. Não só as pessoas lá de fora, mas dentro de nossa própria equipe. Nós enfrentamos muito isso: coordenadora, secretária municipal de educação; se a gente vai falar, eles acham que a gente não quer dar aula, não quer ensinar. Mas, depois do encontro que tivemos agora, a secretária de educação veio pedir desculpas para mim. Tivemos um desentendimento no início do ano, e agora ela veio dizer para mim: “agora é que estou entendendo essa resistência tua, porque é que você dizia para mim que isso não ia dar certo”. A partir desse encontro que tivemos dia 5 e 6 de julho.

Então eu acho que nós índios estamos ganhando espaço para fazer as pessoas entenderem. Porque até há pouco nós não tínhamos esse espaço

de chegar e dizer para as pessoas o que é que nós queremos, de que é que nós gostamos, o que é a nossa realidade. Nós não tínhamos esse espaço. As pessoas brancas, os professores, as pessoas responsáveis pela sociedade indígena vinham, impunham: “você tem que fazer isso” e pronto. Nós sofremos muito com isso, nós, professores índios. A liderança mesmo passava a achar que os professores índios não iam ensinar bem, que quem ensina bem é o professor não-índio. “Por que o meu filho índio vai escrever a língua indígena se ele não vai usar?” Era esse o entendimento deles: “Eu não aprendi porque eu não sei falar a língua (portuguesa); então o meu filho vai ter que aprender a falar para aprender a ler.”

Então nós sofremos. Existem reservas<sup>5</sup> indígenas no Paraná que acham que os professores indígenas não vão ensinar tão bem quanto o professor não índio. “O índio só fala a língua, como é que ele vai ensinar as coisas do mundo dos brancos?” Mas com essa organização que nós tivemos agora, faz um ano e meio que nós criamos a associação; isto é, já foi criada antes, mas eu fui eleita agora faz um ano e meio. Então a partir desse momento, nós professores indígenas estamos lutando para isso, para que os índios, nossas comunidades, vejam o

---

<sup>5</sup> As denominações das áreas indígenas têm mudado: atualmente são chamadas, pelo órgão federal indigenista (FUNAI), de terras indígenas, sendo consideradas “reservas indígenas” apenas as áreas adquiridas de particulares para assentamento de população indígena. É comum, no entanto, que as comunidades indígenas continuem utilizando as antigas denominações de “reserva” e “Posto Indígena” (Nota dos Orgs.).

professor índio como qualquer outro professor. Porque às vezes nós temos professor capacitado e o índio não acredita nele. Eu acho que isso é um mal. Os índios em geral são assim, pelo que eu entendi do que Darlene falou. Eu pensava que eram só os índios da nossa região, mas agora eu percebo que não.

Mas aos poucos vai mudando; levou 25 anos para a gente poder chegar nesse espaço, a gente sofreu, a gente batalhou. Hoje eu me sinto como quase realizada, pois, a partir desse momento, os nossos professores novos é que vão continuar aquilo que nós conseguimos. Na nossa escola mesmo, há colegas que acham que não se deve fazer educação diferenciada: “mas como? como vou fazer isso?”, então é difícil a gente enfrentar; tem que fazer duas coisas: fazer o índio entender e o não-índio também. Não é fácil, a nossa luta! Temos que dizer para o índio: “nós vamos ter que aprender igual o branco. Podemos saber igual o que o branco sabe, sendo índio.” No mesmo instante, nós temos que enfrentar as professoras não-índias, que estão lá junto conosco. Temos que dizer: “agora nós vamos ensinar o índio assim, você vai ter que entender, é a nossa realidade”. Então é uma coisa difícil para nós. É uma luta diária, pode-se dizer.

Então, em uma das reservas que ainda conserva a sua língua indígena, sua tradição e os seus costumes, poucos falam Português; às vezes eu estou lá na minha sala de aula e vem uma índia e me diz: “me leve lá na enfermaria porque eu quero remédio, mas eu não sei contar o que eu tenho”.

Então eu tenho que deixar a sala de aula e ir lá junto, depois voltar. Então a gente faz um trabalho assim que é gostoso, tudo o que acontece a gente está vivendo. Com a Juracilda lá, eu pude também descobrir muitas coisas que eu não sabia, que eu acho que vão servir muito para nós, nessa luta. A Secretaria de Educação, depois desse curso, está de acordo com o que nós vamos fazer; inclusive já fizemos até nosso calendário, nosso planejamento. O Estado está lutando para publicar o currículo. Talvez demore ainda um pouquinho, mas estão se preparando. Parece que, com a educação diferenciada, a partir desse momento a gente vai construindo essa união dos índios com os não-índios, nós vamos conseguir realizar muita coisa.

Aqui mesmo tem índios de várias etnias, várias aldeias e estados, é uma coisa muito interessante a gente saber, pela conversa dela, que o índio, como ele pensa, é quase igual. Eu me sinto contente de ver que ainda existem pessoas que lutam a favor dos povos indígenas, da educação indígena, porque eu considero que os índios são de uma resistência muito grande, apesar desses 500 anos que vocês estão, agora, festejando. Para nós não é festa não. Então, eu vinha viajando, e meu filho veio junto. Desembarcamos do ônibus e ficamos lá, descansando. Eu disse para ele: “você já imaginou que quando minha avó me dizia que os índios foram daqui, eles desceram a serra, com certeza eram daqui”, eu disse para ele. A gente vê esses ônibus, esse movimento, esse asfalto com essas construções aí. Quantas vezes os índios não passaram aí na

picada, para descer. Eles dizem que foram para Santa Catarina, os índios Xokleng são de Santa Catarina. Os índios são resistentes mesmo. É uma reserva só que existe lá, e falam a língua; todos os filhos falam a língua; inclusive eu me criei com os Kaingang, meus pais vieram morar com os Kaingang quando eu tinha um ano. Falo a língua Kaingang e falo o Xokleng; então dá para ver que é uma resistência enorme. Então, eu estava mostrando para ele: “olha, os brancos estão festejando 500 anos de Brasil. E nós? Cadê o mato? Nós vemos só essas construções aí. Eles contentes, acham que os índios estão contentes com isso. Mas ele não estão, não.” Mas, não é? Toda essa destruição que o homem branco faz, destrói tudo e o índio continua aqui. E isso é muito bom, quando o índio se sente valorizado e sente que pode fazer alguma coisa pela sua comunidade e pela sua gente.

Então é isso que eu tenho para apresentar para vocês: minha experiência como professora, já faz 25 anos. Eu aprendi, chorei bastante e tem momento que eu achava que não ia continuar mais, mas agora eu acho que devo continuar, porque agora é que está ficando bom mesmo. Eu gosto muito de brincar; como Darlene disse: os índios discriminam muito as mulheres; então nós mulheres sofremos muito com isso. As mulheres não têm voz ativa, as mulheres têm que ficar quietinhas, as mulheres não podem dar opinião. Mas nós estamos vencendo isso também. Não é só com os homens brancos não; os homens índios estão pior, eu acho.

## Comentário de Rosa Helena Dias da Silva<sup>6</sup>

Quando eu me apresentei, eu disse que tive o prazer de estar nos três encontros [1995, 1997, 1999]. E eu queria retomar algumas falas do Professor Bruno Kaingang, lá em 1995, e do Professor Orlando Makuxi, que pertence à COPIAR, que é a organização dos Professores Indígenas do Amazonas. Também a COPIAR esteve participando ao longo desses três encontros. É a partir de algumas falas que, desde 1995, a gente começou a pensar, em 1997 a gente retomou, e agora, através das falas da Darlene e da Gilda, a gente volta a pensar. Não é que sejam as mesmas questões, mas são ainda questões que nos perseguem, nessa angústia de tentar entender melhor o que são realmente essas escolas indígenas.

Qual é o papel do professor indígena? Qual é o papel das assessorias? Como ficam as universidades nessa história? O que é que vocês esperam da gente? Essas são as questões do grupo, essas questões aparecem tanto na fala da Darlene como na da Gilda. A Darlene não destacou, mas eu queria destacar: ela é a primeira Mestre indígena. Nessa busca da profissionalização, que é um outro ponto de interrogação, tem a experiência também da colega Xokleng/Kaingang. Enquanto vocês

---

<sup>6</sup> Doutora em Educação, professora da Universidade do Amazonas e assessora da COPIAM (ex-COPIAR). Excepcionalmente, incluímos esse comentário, da gravação do encontro, por sua pertinência. (Nota dos Orgs.).

estavam falando, eu fiquei conversando comigo mesma. Conversando com a experiência que eu acompanho, que é a dos professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre, que agora em agosto vão realizar seu 12º encontro anual, e escolheram como tema justamente “Educação Indígena na trilha do futuro: o Brasil que a gente quer, são outros 500”.

Pegando justamente o eixo das pedagogias indígenas enquanto pedagogias da resistência, que vocês já citaram, e pegando também a escola indígena e o papel do professor indígena enquanto enfrentamento de situações novas, que se colocam pela questão do contato. Isso ficou claro na fala das duas colegas: a escola chega com o contato, com professor branco. E daí eu queria perguntar um pouco sobre essas questões que são para mim até um pouco polêmicas, que acabam atrapalhando um pouco o avanço dos modelos indígenas de escola, que são mais questões da nossa sociedade “branca” do que questões de vocês (aquela velha questão de que o problema dos índios são os brancos e não os índios). A questão da legislação, por exemplo, que a gente poderia considerar os grandes avanços de que a gente vive falando, mas que acabam sendo também impasses: a questão das exigências da LDB, das exigências que acabam caindo, de novo, no formato e no modelo.

Eu queria falar com vocês se não seria o caso de a gente começar a trabalhar o que a gente levantou no encontro passado, de que escolas indígenas são sistemas indígenas de educação escolar e que não

se esgotam no sistema indígena, senão que dentro de um sistema de educação maior [oficial brasileiro]. Como é que eles vão se articular? Como dito na fala da Darlene, quando ela coloca: a escola de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> existe [na aldeia], mas e depois? Vem dessa questão do atrelamento. A educação indígena é o sistema Fundamental, pronto... Sai por baixo, todas as garantias à diferença, e a diferença virou o quê? Detalhe, adaptação.

Queria trabalhar com essa idéia: sistemas indígenas de escola. Eu fui buscar lá no texto o que o Bruno falava em 95. Há uma fala de um professor Ticuna, o professor Alídio Ticuna, que diz assim: “Se não tivesse branco no meio dos Ticuna, talvez até hoje não teria escola”. Daí o Bruno falou assim para nós, no COLE: “a escola entrou como um corpo estranho. A escola entra e se apossa da comunidade, não é a comunidade que é seu dono. Hoje os índios começam a dar as regras para o jogo da escola. Tá, você fica aqui, mas dessa forma. Temos leis que dão respaldo, mas ainda não estamos sabendo usar”. E uma fala de um grande colega nosso na assessoria do Movimento de Professores, que é o professor Márcio Silva. O Márcio me falou uma coisa em 88 que me instigou e me deu vontade de estudar: “a escola indígena para ser boa, precisa primeiro ser dos índios”. Eu queria que vocês avaliassem como fica essa questão de ser dos índios mesmos.

Então, para citar o Orlando Makuxi, ele diz isso: precisamos pegar as regras, os mecanismos colocados de fora, no caso a escola, e fazer deles

parte de nossa sociedade. Precisamos nos organizar como povo. Temos que preservar a cultura e a língua, mas não podemos preservar a fome. O que o Orlando Makuxi está trazendo são questões novas. Então por isso é essa loucura o papel do professor indígena. Tem que trabalhar tanto com a tradição quanto com as questões novas. É um desafio imenso, eu tenho o maior respeito pelos professores indígenas que estão aqui tentando pensar essa questão, mas me angustio muito ao pensar como é que a gente pode contribuir nessa discussão de vocês. É com muito respeito que eu trago esses questionamentos.



## Capítulo 2

### A EDUCAÇÃO ESCOLAR EM NOVOS CONTEXTOS POLÍTICOS E CULTURAIS

#### Educação escolar indígena: um projeto étnico ou um projeto étnico-político?

*Wilmar da Rocha D'Angelis*<sup>7</sup>

Esta conferência tem um título que talvez precise ser esclarecido. E como o título traz uma pergunta, esclarecer o título talvez seja tudo o que eu tenha que fazer aqui, e com isso estará dito o que me foi proposto discutir.

A primeira parte do título é: *educação escolar indígena*.

Bem, quanto a isso parece que bem pouco precisa ser dito, em termos de esclarecimento. Mas,

---

<sup>7</sup> Lingüista e indigenista, professor no Departamento de Lingüística do Instituto de Estudos da Linguagem da Unicamp e membro do Núcleo de Cultura e Educação Indígena da ALB (Associação de Leitura do Brasil).

ainda assim, sabendo que serei repetitivo para muitos, vou arriscar esclarecer o que entendo por essas palavras.

*Educação escolar* é uma expressão que muitas vezes é substituída, em nossa sociedade, pela palavra *ensino*, ou ainda, por *ensino escolar*. Por um lado, temos um substantivo (*educação*) que aparece seguido de um adjetivo (*escolar*), e isso significa que não é de qualquer educação que se está falando, e muito menos de toda a educação em uma sociedade indígena (lembrando que a palavra *indígena* está funcionando como outro adjetivo, que qualifica a expressão “educação escolar”). O adjetivo (*escolar*) restringe o termo *educação* (da mesma forma como funciona em outras expressões como “*material escolar*” ou “*merenda escolar*”), de modo que aqui somos chamados a discutir o “problema” da educação realizada na escola. Por outro lado, é importante observar que a palavra escolhida para falar do que se faz na escola foi *educação* e não *ensino*, o que talvez dê mais destaque às responsabilidades dos professores e de todo o programa escolar, porque este faz parte do sistema educacional de uma sociedade.

No entanto, é bom destacar que, embora nosso foco seja a educação *escolar* nas sociedades indígenas, não é admissível discutir isso sem fazer referência à *educação indígena* como um todo, uma vez que entendemos que o que se ensina na escola

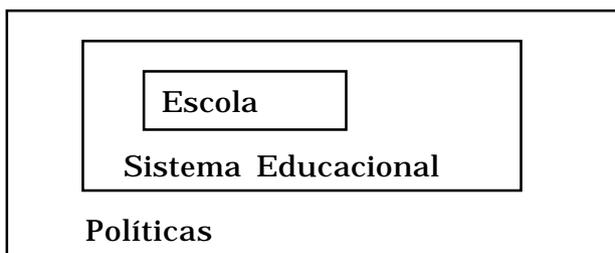
de uma sociedade indígena deveria ser aquilo que aquela sociedade deseja que se ensine. Dizendo isso em outras palavras: a escola – como diversas outras formas de ensino – faz parte do *sistema educacional* de uma sociedade (lembrando que, nenhuma sociedade, por mais níveis de ensino que possua, educa seus filhos apenas na escola). A educação das crianças, sua socialização na comunidade, se faz na família, pelo ensinamento dos pais, pelas palavras e histórias dos mais velhos e por muitos outros meios que a comunidade possua, inclusive pela escola (ou seja, também pela escola).

Por que é importante compreender isso?

Em primeiro lugar, porque é disso que se trata, quando se fala em “educação diferenciada”. Na verdade, se quer falar de “escola diferenciada”, para dizer que a escola em uma sociedade indígena não é – ou, pelo menos, não deveria ser – igual à escola da sociedade brasileira não-indígena, exatamente porque *os valores e as necessidades educacionais* da sociedade indígena são diferentes, e por isso sua escola será diferente. Isso significa que o *sistema educacional* de uma sociedade está subordinado aos interesses gerais dessa comunidade.

Em outras palavras, a *educação* faz parte das *políticas* que cada sociedade ou comunidade adota, buscando a sua sobrevivência e a continuidade das coisas que ela valoriza e em que acredita (por

exemplo: sua língua, sua música, sua religião, etc.).<sup>8</sup> Isso nos permite desenhar um esquema como o seguinte:



Em segundo lugar, é importante compreender isso, porque é exatamente nesse ponto, ou seja, na relação entre a *educação escolar* e as *políticas* da sociedade indígena para sua sobrevivência, que se coloca o problema do tipo de programa escolar que se quer planejar e desenvolver: trata-se de um *projeto étnico* ou de um *projeto étnico-político*?

Bem, chegamos à segunda parte do título, a que coloca exatamente essa pergunta. Para entender a pergunta, precisamos saber o que se está

---

<sup>8</sup> Na nossa sociedade, a educação escolar reflete muito das diferentes opiniões, crenças, valores que as pessoas ou grupos de pessoas adotam. Por isso, há muitas escolas diferentes: escolas confessionais (católicas, luteranas, batistas, judaicas, etc.), escolas comunitárias, etc. Por isso, também, em alguns lugares há escolas apropriadas para pessoas surdas, e em outros não, porque algumas comunidades (cidades, estados) valorizam a Língua de Sinais e respeitam as diferenças entre as pessoas, enquanto outras comunidades dão valor a uma suposta igualdade que não reconhece diferenças. É preciso não confundir as expressões "todos somos iguais perante a lei" e "não fazer exceção de pessoas", com a idéia de que efetivamente as pessoas são iguais. Há muitas diferenças na nossa sociedade (a começar pela diferença de classes), e não reconhecê-las como reais é uma

entendendo por *projeto étnico* e o que se entende por *projeto étnico-político*.

Vamos começar, novamente, tentando clarear o sentido das palavras e expressões que estamos usando.

Em primeiro lugar, vamos pôr nossa atenção na palavra *projeto*. Muitas comunidades indígenas, ou quase todas, já ouviram essa palavra com um significado bem diferente do significado que vamos usar aqui. O que as comunidades indígenas costumam ouvir é pessoas de ONGs, de universidades, da FUNAI, falando em “fazer um *projeto*” para conseguir dinheiro para uma lavoura, ou para uma construção, ou para a escola indígena, ou para a publicação de um livro, e coisas assim. Nesse caso, as pessoas estão usando a palavra *projeto* para significar um documento escrito, onde se descreve uma atividade bem definida e se apresenta um orçamento (quer dizer, uma previsão de gastos),

---

séria dificuldade de compreensão da realidade. Da mesma forma, a proposição (legítima) de que se deve tratar as pessoas com igualdade, não significa tratá-las de forma igual. Em muitos casos, a única garantia da igualdade é o tratamento diferenciado. Por exemplo: como dizer que um ouvinte e um surdo tem as mesmas oportunidades em nossa sociedade se o segundo não pode ouvir rádio e não tem acesso real a mais de 90% da programação televisiva? E, além disso, quantos surdos podem iniciar seus estudos em sua língua, quando a maioria dos ouvintes de fato tem essa oportunidade? As confusões conceituais (e políticas), no entanto, levam a propostas ridículas, como a da chamada “inclusão”, que – alegando necessidade de “tratamento igual” – coloca surdos em salas de ouvintes. Por que a política da “inclusão” não coloca os pobres nas escolas dos ricos?

pedindo dinheiro de algum órgão do governo ou de alguma entidade do exterior para realizar aquilo.

Mas aqui, hoje, nós estamos falando de *projeto* em outro sentido. Aqui, quando estamos usando a palavra *projeto*, estamos falando de um *plano*, um *ideal* colocado por uma sociedade, ou um grupo da sociedade, para o seu futuro. Numa sociedade capitalista, como é a sociedade brasileira, há muitos *projetos* diferentes, ou seja, muitos planos de futuro diferentes, conforme os interesses das pessoas. Por isso, numa sociedade como a nossa, existem partidos políticos, porque os partidos são *diferentes* agrupamentos de pessoas que têm *projetos* para a sociedade, ou seja, cada partido tem, nos seus planos, um *ideal* de sociedade diferente. E, para conseguir esse *ideal*, cada partido usa recursos diferentes. Alguns preferem usar mentiras na televisão e no rádio, dizendo que querem “*acabar com as desigualdades*” no Brasil, e na verdade são os partidos que mais se beneficiam com a existência de tanta pobreza e desemprego no país. Um caso bem claro, por exemplo, é o do PFL, que todo mundo conhece, que é o partido do Antonio Carlos Magalhães, do Bornhausen, e outros desse tipo, e que é o partido do vice-presidente da República. Outro partido que costuma mentir, dizendo que quer uma coisa, quando na verdade o seu *projeto* é outro, é o PPB do Paulo Maluf, que também apóia o governo Fernando Henrique. Partidos como esses são chamados *conservadores*, porque o *projeto deles é conservador*; quer dizer, eles querem conservar a sociedade do jeito que está, com as desigualdades

que ela tem, garantindo que os privilegiados continuem com seus privilégios. Tem também o PSDB, por exemplo, que é outro partido que está no governo do Brasil, e que é o principal responsável pela política econômica atual que vem trazendo mais dificuldades para a nossa população. Alguns chamariam esse partido de *reformista*, porque o *projeto* dele, o *ideal* de sociedade que eles têm não é de mudanças nas estruturas da sociedade. Ou seja, o PSDB não quer mudar a forma capitalista de organizar a sociedade brasileira, e o *projeto* dele não é acabar com as condições que geram a fome e o desemprego. Mas o *projeto* dele é um pouco diferente dos *conservadores*, porque esse partido pretende fazer *reformas* muito pequenas, pequenos *ajustes* na situação, algumas vezes apenas para aliviar as pressões dos mais pobres (por exemplo, com a caridade da “Comunidade Solidária”). Pode-se dizer que a estratégia deles é “mudar” um pouco para que tudo continue como está, ou seja: os que ganham muito vão continuar enriquecendo, e os pobres vão continuar dando seu trabalho em troca de muito pouco. Um *projeto* bem diferente é o dos partidos chamados de esquerda, porque eles querem que a sociedade seja reorganizada de maneira bem diferente do que está hoje. Os *projetos revolucionários* são os que não querem conservar as coisas como estão, nem simplesmente fazer “reformas”, mas querem mudanças profundas na sociedade. Um partido com um *projeto revolucionário* tem o plano de construir um *ideal* de sociedade diferente, mudando as prioridades na aplicação dos recursos públicos e governando em benefício da maioria da população, e

não apenas para o benefício de uma minoria privilegiada.

Bem, com isso, fica claro o sentido em que estamos usando aqui a palavra *projeto*. E fica claro, também, o que é um *projeto político*: um *projeto político* é um plano de futuro para uma sociedade; um plano de futuro idealizado e defendido por um grupo de pessoas dentro dessa sociedade. Quando a sociedade é mais unida, e não está dividida em classes sociais como a nossa, o seu *projeto político* pode ser um só, e todo mundo acredita nele. É o que muitas vezes nós chamamos de *projeto histórico*.

Toda sociedade tem um *projeto histórico*, mesmo que muitas vezes as pessoas nem percebam como ele foi constituído e como elas “embarcaram” nele, digamos assim. Por exemplo, em nossa sociedade, a maioria das pessoas gasta cada vez mais energia elétrica, comprando cada vez mais aparelhos eletrônicos e usando cada vez mais certos recursos, como os computadores, etc. O que as pessoas que fazem isso não percebem é que, para gerar a energia que cada vez mais gente consome no Brasil, é preciso construir mais e mais hidrelétricas, que vão alagar mais e mais terras, expulsando agricultores da lavoura ou inundando cada vez mais áreas indígenas. Assim, sem mesmo perceberem, todas essas pessoas estão dando a sua parte na definição de um *projeto histórico-político* para o Brasil; e o *projeto* que elas estão ajudando a implementar, na prática, é um projeto que destrói muitas comunidades e prejudica cada vez mais o meio-ambiente.

O que acontece é que, em sociedades como a nossa, onde há minorias que se beneficiam e enriquecem à custa do trabalho da maioria<sup>9</sup>, existem aqueles *projetos políticos* diferentes, em constante disputa, mas existe sempre um projeto dominante, um projeto que consegue ganhar (ou forçar) o apoio da maior parte das pessoas, mesmo que seja através da manipulação e de muitas formas de enganar. Isso se reflete na maneira como as pessoas votam ou deixam de votar (ou são obrigadas a votar) nas eleições; no tipo de programa que elas gostam de assistir na televisão ou ouvir no rádio, e em muitas atitudes que as pessoas tomam no dia-a-dia da sua vida. No início dos anos 70 no Brasil, por exemplo, apesar de haver opositores, e apesar da luta dos partidos revolucionários, a ditadura militar conseguia ter o apoio da maioria da população brasileira, mesmo que isso tenha sido conseguido com muita censura à imprensa e com o apoio declarado da Rede Globo, de muitos rádios e de vários setores influentes.

Aqui, portanto, está um ponto muito importante para tentarmos responder à pergunta que está no título dessa conferência: ninguém, na sociedade brasileira, escapa de estar apoiando algum *projeto político*. Em outras palavras: cada pessoa que vive no Brasil ou está apoiando e ajudando a sustentar o *projeto político dominante* (que nós sabemos que é feito pela aliança dos *conservadores* com *reformistas*), ou está claramente apoiando um

---

<sup>9</sup> Seja pela exploração direta, seja pela manipulação dos recursos públicos.

projeto político diferente, que se oponha ao projeto dominante. Não existem pessoas neutras numa sociedade em que existem disputas políticas como acontece na nossa. Até o sujeito que anula seu voto, pensando que isso é uma atitude de neutralidade, não percebe que, com isso, muitas vezes pode ajudar a manter a política dominante.

Se não existem pessoas neutras, também não existem grupos e minorias neutras. Cada povo indígena, cada minoria lingüística, que vive dentro do território chamado “brasileiro” (a não ser que ainda esteja isolada na floresta) mantém relações com a chamada sociedade nacional, integrando-se de alguma forma (e em alguma medida) nela. Assim sendo, os povos indígenas, por também participarem das relações sociais, políticas e econômicas com a sociedade nacional brasileira, acabam sempre apoiando ou sustentando algum *projeto político* nessa sociedade.

E aqui se coloca, então, o problema da escolha por um *projeto étnico*. O que significa isso?

Um *projeto étnico* é um projeto histórico elaborado com referência a um grupo ou grupos étnicos, ou seja, a uma ou várias *etnias*.

Uma *etnia*, como sabemos, é um grupo de pessoas de uma mesma origem<sup>10</sup>, que partilham uma mesma identidade, se reconhecem e são

---

<sup>10</sup> A origem comum é elemento importantíssimo para o sentimento (ou reconhecimento) de pertença a um grupo étnico, ainda que esta não seja necessariamente uma origem biológica comum (o que lembraria o conceito de raça, há bastante tempo abolido do vocabulário das ciências sociais). Trata-se, o mais das vezes, do reconhecimento de uma origem

reconhecidos como um grupo ou comunidade humana diferente das demais<sup>11</sup>.

Pois bem. Estou chamando de *projeto étnico* um tipo de *projeto histórico* de um *grupo étnico* (indígena ou não) que se baseie no fato de que as diferenças entre aquele grupo e os brancos são diferenças *de origem*, em geral também vistas como diferenças culturais e lingüísticas<sup>12</sup>. Os defensores

---

histórica comum. Em muitas sociedades indígenas ou outras minorias semelhantes, um indivíduo pode ser considerado membro do grupo, apesar de sua origem biológica reconhecidamente distinta (inclusive, muitas vezes, quando essa origem está no grupo social dominante), desde que efetivamente adotado e integrado no interior do grupo (como em casos de adoção de órfãos, rapto de crianças etc.). Não me parece, no entanto, que as adesões voluntárias e conversões de fé (por exemplo, ao judaísmo, ao islamismo, ao budismo etc.) possam dotar o indivíduo de uma identidade *étnica* socialmente aceita (freqüentemente, nem para a unanimidade do grupo ao qual aderiu, nem para os outros grupos com o qual ele se relaciona).

<sup>11</sup> Como lembra Giralda Seyferth, "*Etnia tem sido um termo dos mais usados nos mais diversos contextos das ciências sociais, mas, inexplicavelmente, ou por causa de sua ambigüidade, nunca recebeu uma conceituação mais elaborada. É um termo que não se encontra nos dicionários e enciclopédias de ciências sociais mais conhecidos*" (*Dicionário de Ciências Sociais*. [2a. ed.] Rio de Janeiro: Fundação Getulio Vargas, 1987. Verbetes *Etnia*, pg. 436). "*Atualmente - segundo a mesma autora - a classificação etnia se estende a praticamente todas as minorias que pretendem o direito de manter um modo de ser distinto; algumas delas, inclusive, reivindicam também sua independência política*".

<sup>12</sup> Às vezes junto, às vezes em oposição à idéia de que uma etnia tem uma origem comum, sugere-se que uma etnia é composta por pessoas que *partilham uma cultura* comum. No entanto, parece melhor, para atender à diversidade de situações em que grupos humanos reivindicam uma *identidade comum*, não incluir-se essa 'exigência' na definição, ainda que alguns ou vários elementos culturais comuns costumem ocorrer nos grupos étnicos. Por exemplo: se admitirmos que exista algo como uma etnia "brasileira", em termos bem gerais (*ainda que excluíssemos* dela muitos grupos de ascendência estrangeira recente, como italianos, alemães, libaneses, ucranianos, japoneses, palestinos etc.), quantas diferenças culturais não observaríamos entre um brasileiro ("caboclo", diríamos no Sul - numa acepção diferente desse termo para o Norte do Brasil) da costa do rio Uruguai, no Rio Grande do Sul, de um brasileiro do sul da Bahia, ou de um brasileiro ribeirinho do Acre?

de um *projeto étnico* acreditam que as dificuldades de sua etnia (povo indígena, por exemplo) se resolverão com mais escolas, com mais e melhor ensino escolar para suas crianças, e com maior habilidade para lidarem com as situações interculturais. Quando estão engajadas em um *projeto étnico*, as pessoas acreditam que sua luta é para conquistar espaços da sociedade dos 'brancos' que as discrimina, e em geral pensam que isso se faz pelo esforço e capacidade de cada um, ou seja, acabam transformando uma situação política, econômica e social coletiva em uma questão praticamente individual. O caso mais extremo de um *projeto étnico* é quando as pessoas daquele grupo passam a praticar a discriminação e o preconceito invertido: ou seja, passam a acreditar que o simples pertencimento a uma etnia diferente daquela dominante (isto é, o simples fato de ser um não-branco) faz delas pessoas melhores que as pessoas da sociedade que as domina. Um *projeto étnico* é, afinal, um projeto de pessoas com pouca ou nenhuma compreensão da forma como se constituem as relações de poder numa sociedade como a nossa<sup>13</sup>. Por isso é possível, em um projeto desse tipo, que os líderes apelem para que as pessoas não olhem para as diferenças que existem entre elas mesmas e, principalmente, não critiquem o apetite pelo poder

---

<sup>13</sup> Não devemos deixar de considerar a situação (aliás, bastante comum) na qual os "formuladores" de um "projeto étnico" de fato têm um projeto político próprio e bem definido (que fica secreto), mas que para bem executá-lo, constróem um "projeto étnico" como forma de iludir os ingênuos e conquistar seu apoio.

ou o apetite econômico de alguns dentro do grupo, em nome de manter uma “unidade” que deveria ser valorizada acima de tudo.

Exatamente por esse motivo, um *projeto étnico* é bastante sujeito à manipulação política<sup>14</sup>. Aliás, há um bom par de anos escrevi, em um outro texto:

*“A participação dos povos indígenas no processo revolucionário que transformará a sociedade brasileira (...) seria por demais frágil e pouco consistente se fundamentada tão somente numa consciência étnica. Na verdade seria impossível, se o fundamental (...) é que essa participação seja consciente. Se não há consciência política e mesmo assim há participação/engajamento no processo político, então evidentemente está ocorrendo manipulação (que tanto direita quanto esquerda sabem fazer)...”*<sup>15</sup>

Afinal, que tipo de projeto interessa à educação escolar indígena?

Agora já podemos voltar à pergunta do título, e sugerir uma resposta a ela. Vou escolher uma

---

<sup>14</sup> A propósito, o que é o projeto do governo brasileiro, em parceria com a Rede Globo de Televisão, para comemoração dos 500 anos de Brasil? Um projeto étnico, para afirmação de uma “brasilidade” pentacentenária? Ou um projeto político? É muito importante conseguir responder bem a essa pergunta. Ela nos faz perceber que *não existe projeto étnico que não seja também um projeto político*, apenas as massas manipuladas é que não percebem isso, e carregam água para moinhos alheios.

<sup>15</sup> *Os povos indígenas: consciência étnica e consciência política*. Publicado na revista *Perspectiva*, da Fapes/Erechim-RS, junho de 1983, n° 25, e no jornal *Porantim*, do Cimi/Brasília-DF, outubro de 1983, n° 56.

resposta no sentido de uma proposta. Isso quer dizer que, ao invés de discutir e analisar como são hoje as escolas e os programas escolares nas comunidades indígenas, eu vou sugerir o que eu penso que elas deveriam ser.

Primeiramente, se não fui bastante claro antes, quero esclarecer agora que, na discussão entre definir-se por um *projeto étnico* ou por um *projeto étnico-político*, nem estou admitindo a possibilidade de que o projeto político indígena seja um projeto conservador ou reformista. Não que isso não exista. Ao contrário, existem *projetos conservadores* assumidos por índios, e de fato isso acontece em muitos lugares do Brasil: todos nós conhecemos lideranças, autoridades indígenas e diversos índios que optaram por reproduzir, na comunidade indígena, as mesmas diferenças de classe que existem na sociedade brasileira. É claro que esses índios conservadores costumam integrar o grupo dominante e privilegiado dentro de suas comunidades: são os que dominam a política e a entrada de recursos na comunidade; ocupam os postos e cargos remunerados mais importantes, como funcionários da FUNAI ou da Prefeitura; e muitas vezes estão bastante envolvidos com os políticos conservadores ‘brancos’ do seu município.

Vejam bem: não estou dizendo que todo índio que seja funcionário ou assalariado defenderá obrigatoriamente um *projeto conservador*. Mas é verdade que, entre os índios que assumem e defendem um projeto conservador, muitos são

assalariados do Estado. Não é porque estão em cargos “do governo” (como as pessoas costumam dizer), que eles são conservadores, mas é bastante comum que se tornem conservadores porque vivem uma situação diferente e privilegiada em relação à maioria dos índios: eles têm um ganho (salário) garantido todo mês, anos a fio, e têm a perspectiva de aposentar-se com um bom salário para viver dele para o resto da vida. É bem verdade o que ensinava, há mais de 100 anos, um revolucionário alemão: a nossa prática social (quer dizer, nosso dia-a-dia e as relações sociais e de trabalho das quais participamos) condiciona bastante a nossa forma de ver o mundo e de avaliar as coisas.

Um exemplo bem recente e bem típico de uma autoridade indígena que assumiu um *projeto conservador* é o de um cacique Kaingang, em uma área indígena de Santa Catarina. Sua família (seus irmãos, primos e cunhados) dominava a área indígena, com uma política repressiva contra qualquer índio que fizesse oposição. Com isso, usavam em benefício próprio todos os recursos da comunidade, desde carros e máquinas agrícolas até os recursos naturais, como madeiras e pedras semi-preciosas. Além disso, seu grupo beneficia-se com o arrendamento das melhores terras de plantio da comunidade. O cacique tinha, também, mais de um mercado dentro da área indígena (inclusive, explorando os aposentados, como fazem outros “bodegueiros” da região). Finalmente, esse cacique estava bem integrado na política regional, sendo que a área indígena representa uma parcela muito grande

do eleitorado de um pequeno município que foi criado em volta dela. Assim, elegeu-se vereador pelo PMDB, controlando os votos da comunidade como um verdadeiro “curral eleitoral” (como se costuma dizer), e chegou a articular sua candidatura a presidente da Câmara. E, como uma parte importante da terra indígena, tomada dos Kaingang há 50 anos, e ainda hoje reivindicada pelos índios, é hoje patrimônio de grandes proprietários ligados ao PMDB, ele nunca levou adiante as iniciativas propostas pela comunidade para recuperar aquela área. Para concluir, vale dizer que ele possui a casa mais imponente e mobiliada da área indígena, sendo o primeiro índio da região a possuir sua antena parabólica. Em resumo: esse é um exemplo bem claro de um grupo de índios que assumiu um *projeto político conservador*, porque se beneficia diretamente dele e se torna, assim, um grupo privilegiado e dominante em sua área. Em alguns casos, lideranças ou autoridades indígenas que se desenvolveram assim tornaram-se importantes figuras políticas para outras áreas indígenas da sua região, conquistando outros apoios dentro e, principalmente, fora da área indígena, para ter mais poder e influência. É o caso, por exemplo, do professor e funcionário da FUNAI, Pedro Seg Seg, que coordena, no Paraná, uma organização indígena que os brasileiros chamariam de “pelega”. Há muitos outros, pelo Brasil afora, do mesmo tipo, que todos nós conhecemos.

Mas, é bom lembrar, não são apenas aqueles que se beneficiam pessoalmente que defendem um *projeto conservador*. Muita gente que não ganha nada

com isso acaba defendendo esse estado de coisas, simplesmente porque não imagina que a sociedade possa ser organizada de forma diferente, ou até por razões de sua tradição cultural, que dá muito valor e respeito aos caciques e autoridades, por exemplo. Há outros, ainda, que embarcam na ‘canoa furada’ de um *projeto conservador* exatamente porque acreditam em um *projeto étnico*: são aqueles que têm uma compreensão política limitada e acreditam que um “índio bem sucedido” (seja como empresário, seja como político regional) é uma coisa da qual todos os índios se deveriam orgulhar, assim como muito brasileiro assalariado orgulha-se de termos, no Brasil, um grande empresário como Antônio Ermírio de Moraes<sup>16</sup>. O limite extremo dessa posição é a de quem acredita que trabalhar para um patrão índio é melhor que trabalhar para um patrão branco.

Pois bem, eu dizia que esse tipo de posição conservadora existe, e é até bastante comum em sociedades indígenas pelo Brasil afora. No entanto, não é essa posição que defendo, primeiro porque acredito que nenhum *projeto conservador* pode representar os interesses da coletividade de uma sociedade indígena. Segundo, porque entendo que todo *projeto conservador* só tem compromissos com os

---

<sup>16</sup> Isso também explica, por exemplo, porque os índios no Brasil, de qualquer etnia, costumavam admirar (ou ainda admiram) o Mário Juruna, Xavante que foi o primeiro indígena a se tornar Deputado Federal. Independentemente de qual fosse sua posição política e do papel que representasse na política brasileira, a perspectiva “étnica” (despolitizada) levava a que fosse admirado como “índio bem sucedido”, “índio que branco respeita”, “índio que ocupa lugar importante de branco” e coisas assim que, embora jamais ditas pelas pessoas com essas palavras, traduzem o sentimento que justificava seu poder de provocar admiração.

interesses econômicos dos grupos dominantes<sup>17</sup>, e a única circunstância na qual esse tipo de projeto pode vir a apoiar um *movimento étnico* (seja ele indígena ou não) é quando isso trouxer aos grupos dirigentes algum benefício econômico, ou algum benefício político que gere benefícios econômicos. E o inverso também é previsível: toda vez que uma reivindicação étnica contrariar interesses econômicos dos grupos dirigentes (ou interesses políticos que estão ligados a interesses econômicos dos grupos dominantes), ela certamente será rechaçada e, conforme o caso, até reprimida<sup>18</sup>. Em outras palavras, um *projeto étnico* cabe dentro de um *projeto político conservador*, desde que não contrarie os interesses dos grupos dominantes.<sup>19</sup>

Nesse caso, voltamos à nossa pergunta do título, que agora precisa ser mais especificada: a educação escolar indígena faz parte de um *projeto*

---

<sup>17</sup> No nosso caso, são os setores privilegiados da sociedade dos “brancos” e, dentre eles, aqueles que estão vinculados ao chamado “capital transnacional”.

<sup>18</sup> Vale lembrar que, há alguns anos, na vigência da ditadura militar, o SNI (Serviço Nacional de Informações) impediu o registro de uma organização que se chamou UNI - União das Nações Indígenas. O motivo da proibição era a compreensão dos militares de que a idéia de “nações indígenas” era incompatível com a *unidade nacional* brasileira, sendo por isso considerada “subversiva” da “ordem” nacional. Essa ainda é a visão militar e, tudo indica, a posição geral do governo brasileiro.

<sup>19</sup> Poderia acrescentar um terceiro motivo, pessoal, para recusar a posição conservadora: porque penso que os índios que defendem um projeto conservador não precisam de apoios como o meu; ou eles se articulam com os que têm dinheiro e poder na sociedade regional (o que não é o meu caso), ou se integram nesse projeto como peões e subalternos explorados, e para conseguirem isso podem dispensar qualquer ajuda.

*étnico* ou deve integrar um *projeto étnico-político revolucionário*?

Como sugeri no início, *esclarecer o título talvez seja tudo o que eu tenha que fazer aqui*, e com isso dizer o que me foi proposto discutir. Depois desse longo percurso, acredito que não só esclareci como eu entendo o significado das palavras presentes no título, mas, também, como eu entendo que essas palavras se articulam para sugerir uma reflexão a respeito dos caminhos da educação escolar indígena. Por isso fui capaz de reescrever o título, numa forma mais longa, mas que me parece mais esclarecedora:

A educação escolar indígena faz parte de um *projeto étnico* ou deve integrar um *projeto étnico-político revolucionário*?

Sou dos que acreditam que uma pergunta bem formulada já nos dá metade da resposta; ou, pelo menos, é a forma mais garantida de encontrarmos a melhor solução.

Para essa pergunta, assim reformulada, sugiro a seguinte resposta:

As limitações dos *projetos étnicos* de fato impedem que eles sejam o caminho da conquista de verdadeira *autonomia* dos povos indígenas. Isso talvez explique porque no Brasil ainda não existe um movimento indígena autônomo (essa é a minha avaliação, ainda que um tanto provocadora). Por outro lado, como já se discutiu, *projetos políticos conservadores* subordinam qualquer movimento ou

organização indígena aos interesses da classe dominante (que se beneficia das desigualdades sociais e do controle do Estado brasileiro). E nunca é demais alertar que as presenças de missões religiosas quase sempre estão vinculadas com perspectivas políticas conservadoras.

Concluo, portanto, que apenas um *projeto político transformador* (ou *revolucionário*, como queiram) pode ser do interesse das sociedades indígenas, se elas desejam conquistar alguma autonomia de fato. Não estou negando que muitas pessoas, e até comunidades indígenas inteiras, desejem desistir de qualquer projeto político próprio, e tornar-se uma comunidade plenamente subordinada à nação e ao Estado brasileiro, simplesmente como mais uma comunidade rural brasileira. Isso é uma decisão delas (embora, é verdade, na maioria dos casos esta seja uma decisão praticamente imposta pelas condições de dominação, opressão e destruição que sofreram ou sofrem de parte dos brasileiros não-índios, inclusive e sobretudo por meio dos governos e de muitas missões). O que estou dizendo é que aquelas comunidades indígenas que alimentam o sonho de uma educação diferenciada, porque dão valor à sua identidade própria de povo indígena e desejam manter ou defender sua cultura, seus valores, ou alguma autonomia enquanto sociedade diferenciada, para essas comunidades não existe alternativa senão integrar-se em um *projeto político transformador*, porque um projeto simplesmente *étnico*, ou um projeto político *conservador*, só podem levar à manipulação por interesses de outros.

Por outro lado, não estou sugerindo apenas uma “adesão” a um projeto político transformador pronto e acabado, porque corre-se o risco, também nesse caso, de “servir de palanque para os outros”, como se diz. A única forma de construir um *programa escolar realmente indígena* que sirva ao futuro dessas sociedades é com a busca de uma maior *consciência política*, ou seja, com a busca de conhecer como funcionam e como se distribuem as relações de poder na sociedade majoritária. Compreender isso é perceber, entre outras coisas, que o poder não é monolítico, ou seja, não é um bloco inquebrável concentrado em um lugar único (e normalmente se pensa que esse lugar é o governo). O poder só se concentra quando muitas pessoas ou grupos de pessoas abrem mão dele, e deixam que uma pessoa só ou um pequeno grupo concentre em si um poder que era de todos. Toda vez que preferimos deixar outros nos representarem, ou tomarem decisões por nós; ou toda vez que aceitamos que outros decidam o que é melhor para nossa vida, para nossa sociedade ou para os nossos filhos, estamos – nesses casos – abrindo mão do poder que é nosso e deixando o poder se concentrar em alguns grupos.

Resta responder: e o lugar do *étnico* nesse projeto?

Respondo com um trecho de um outro texto meu, escrito há alguns anos:

*“A questão indígena vai além da luta pela mudança nas relações de classe; e no campo da luta partidária, a questão indígena ultrapassa os partidos.*

*Porém, ir além e ultrapassar supõe passar por, e algo mais. Ou seja, o componente étnico da luta indígena não dispensa, não anula, nem pode omitir o componente sócio-econômico e o componente político classista que também está presente nela”.*<sup>20</sup>

Concluo com palavras da conhecida *Declaração de Barbados*, que faz ecoar a voz de Paulo Freire:

*“É preciso ter em conta que a libertação das populações indígenas é realizada por elas mesmas, ou não é libertação”.*<sup>21</sup>

---

<sup>20</sup> *Panorama da produção indigenista no Brasil*. Inédito, 1991, p. 5 (ligeiramente adaptado). Fica óbvio, me parece, que o que pretendo enfatizar nessa passagem é a relação (e participação) necessária do projeto étnico-político em um projeto político mais amplo, e que esta mediação, em nossa sociedade, passa por partidos políticos em algum momento, quando se coloca a questão da disputa do poder político representado no Estado. A objeção de que “não se deve partidarizar” a questão indígena é própria de certas correntes do meio acadêmico, mas está longe da realidade do indigenismo.

<sup>21</sup> *Declaracion de Barbados - Por la liberación del indígena*. In: *Por la liberación del indígena*. Buenos Aires, Ediciones del Sol, 1975, p. 29.

Educação escolar entre os Pareci, Nambikwara e  
Irantxe no contexto socioeconômico da Chapada dos  
Parecis, MT

*Daniel Matenho Cabixi*<sup>22</sup>

Para que haja um entendimento mais próximo da educação escolar, em novos contextos políticos e culturais, eu gostaria de falar rapidamente sobre a minha experiência individual em termos da aprendizagem em uma escola de brancos, que num primeiro momento se deu na missão dos padres jesuítas de Utiariti, da minha primeira infância e segunda infância até a adolescência.

Com dois anos eu fui tirado da aldeia e fui levado para esse patronato dos padres jesuítas. Tanto é verdade que eu não tive oportunidade de crescer junto com a minha mãe, com os meus parentes, com os meus tios, com os meus avós, com os meus bisavós, na aldeia, e isso criou uma ruptura muito grande em termos do meu conhecimento das tradições do meu povo. Foi uma perda da qual eu me ressinto muito, hoje em dia ainda. Mas, se por um lado eu perdi, eu não devo negar que, por outro lado, também, ganhei. Eu adquiri conhecimentos de vários livros, e a escola onde estudei, apesar de alienante, me deu subsídios para que eu pudesse,

---

<sup>22</sup> Da nação Pareci. Administrador da FUNAI em Tangará da Serra, Mato Grosso.

posteriormente, entender melhor as circunstâncias em que eu fui criado; e me deu oportunidade, também, de eu entender melhor as necessidades do meu povo, as mudanças em andamento e, também, fez com que eu me engajasse definitivamente nessa luta, nesse trabalho que é de lutar junto ao meu povo e às demais etnias da minha região, das quais cito os Nambikwara, os Pareci e os Irantxe, que são três grupos étnicos distintos que habitam a região.

O ecossistema onde se localizam esses povos é muito semelhante, sendo região de cerrado, de chapadas, com nascentes de muitos rios. Inclusive, nós habitamos a região que é o divisor das águas da bacia Amazônica e da bacia do Prata. Então, há uma característica muito particular, muito específica do ecossistema geográfico da região, e esses três grupos, hoje, vivem uma situação – em termos econômicos, em termos sociais, em termos políticos, em termos culturais – muito próxima, e tudo o que irei dizer aqui estará relacionado diretamente à realidade desses três povos.

Quando se fala da educação escolar, tem-se um leque de muitas nuances, muitas sobreposições de questões que, às vezes, até chegam a confundir a cabeça da gente, porque a gente adentra num campo de conceitos científicos, técnicos, antropológicos, que às vezes para nós são bastante incompreensíveis e de difícil entendimento. Alguém falava, ontem, se havia necessidade de nós, os indígenas, ingressarmos na escola Fundamental, no Ensino Médio e no terceiro grau – quer dizer, em

nível de faculdade –, para que nós, indígenas, pudéssemos ter a capacidade mais eficaz de atuarmos juntos, mais coletivamente, com maior eficiência e um maior resultado na nossa interferência, na nossa atuação junto aos nossos povos, junto às nossas escolas e junto às nossas organizações. Eu acho que, no presente momento, essa é uma estratégia que tem que ser adotada por nós, pelo menos como estratégia do momento. Eu tive oportunidade de conversar agora, antes da conferência, com o Daniel Munduruku, e ele me dizia do seu projeto de trabalho que está sendo implementado aqui em São Paulo, na questão da relação com as escolas, faculdades e programas educativos, projeto que me chamou muito a atenção, em função de que também nós, em Tangará da Serra, estamos com um projeto junto às escolas da região e, principalmente em Tangará da Serra, com os alunos que saíram da aldeia, onde fizeram até a 4ª série, e ingressaram nas escolas brancas da cidade, em razão de não haver, na aldeia, o prosseguimento da 5ª à 8ª série. Então, eu vejo que existe de fato essa necessidade de que nós adquiramos também esses conhecimentos para que nós possamos estar tecnicamente e profissionalmente capacitados para podermos produzir e atuar com maior eficácia junto aos nossos povos.

Para argumentar sobre os novos contextos políticos e culturais, eu gostaria de fazer um breve histórico do povo Pareci, para situar em relação ao passado, o presente e a perspectiva para o futuro do povo Pareci e dos Irantxe.

A Chapada dos Parecis é um território de aproximadamente 6 milhões de hectares, uma área extensa, que é o território tradicional dos índios Pareci, dos Nambikwara e dos Irantxe. Num primeiro momento histórico houve o trabalho do extrativismo florestal e mineral, nos idos de 1700, quando foi descoberta uma mina aurífera em Diamantino, localizada exatamente dentro do território tradicional do povo Pareci, que era composto por três distintos subgrupos: os Kaxíniti, os Kosárini e os Waimare. E, em outro momento, a extensão das linhas telegráficas, feita pela expedição do Marechal Rondon, cruzou o território Pareci. Mais ou menos na mesma época, começam a adentrar o território Pareci as missões jesuíticas e as missões de seitas protestantes, que entraram para evangelizar e catequizar os índios. E, depois, veio a fase da introdução das estradas, principalmente a BR-364, que liga Cuiabá a Porto Velho, e que cortou praticamente o coração do território tradicional Pareci e dos índios Nambikwara, como também dos índios Irantxe. E podemos também dizer que os Pareci foram submetidos à ação dos poderes públicos governamentais – através da FUNAI, através do SPI – e também à atuação de organismos não-governamentais, já nos idos de 1970.

E, para chegar à questão, eu gostaria de relatar aqui sobre as escolas que foram implementadas na área Pareci e em toda região. Num primeiro momento, foram criadas duas escolas no território Pareci, foi criada escola na terra dos Irantxe, cujos professores não tinham muito preparo

em termos de capacitação profissional, em termos de conhecimentos, em termos de formação pedagógica, em termos de capacidade para produzir os currículos para as escolas. Simplesmente foi introduzido o modelo de ensino que as missões adotavam em Utiariti, modelo esse que foi desestruturador, que não reconhecia as culturas indígenas – inclusive Utiariti era um lugar em que foram absorvidas umas oito etnias diferentes, e onde era proibido falar-se as línguas indígenas, fazer as manifestações das nossas culturas, sendo o nosso único instrumento de comunicação a língua portuguesa, com todas as conseqüências que todo mundo aqui sabe, já que a maioria aqui trabalha com índios e conhece as conseqüências desse tipo de atuação.

O importante para mim é esclarecer a vocês que esse modelo de ensino trouxe uma desestruturação cultural, uma desestruturação ideológica, política, social e, eu diria, até econômica, porque a geração de adultos de hoje, que passamos pelas escolas da missão, hoje a gente percebe que sente uma dificuldade enorme em restabelecer os laços com a tradição antiga; perdeu a capacidade de iniciativa, de buscar junto aos anciãos que detêm o conhecimento tradicional, e de restabelecer novamente, dentro das circunstâncias de hoje, uma nova estratégia de recuperação da cultura. E também, nesse processo de desagregação das culturas, houve o incentivo dos próprios missionários de fazerem os casamentos intertribais, quer dizer, houve uma mesclagem muito grande por casamentos

de diferentes etnias e hoje nós encontramos aldeias em que há adolescentes hoje que são filhos de Rikbáktsa com Nambikwara, Nambikwara com Pareci, Pareci com Irantxe, Irantxe com Kayabi e assim por diante. Quando se pensa, hoje, em fomentar uma escola para essa realidade, aí fica o paradoxo: em que língua ensinar? Que cultura introduzir dentro dessas escolas? Uma vez que não se falam mais as línguas, uma vez que as próprias crianças não têm um referencial: eles não sabem se eles são Pareci, se são Irantxe ou Nambikwara, ou se são Kayabi. Quer dizer, houve uma indefinição de personalidade étnica e isso é muito prejudicial no contexto atual dessa realidade, como consequência dessa escola das missões tradicionalistas.

E, quanto aos aspectos da reestruturação sócio-política desses grupos que foram afetados diretamente por esse programa de ensino, é muito preocupante verificar que, quando se fala de um projeto étnico, não existe um parâmetro de referências que possam dizer que os Irantxe hoje têm um projeto étnico ou um projeto étnico-político. Então, a gente não consegue perceber com clareza e com nitidez para onde estão caminhando esses grupos indígenas, enquanto existem, hoje, outras realidades em que os índios conseguem ver com maior clareza essa questão de um projeto étnico e de um projeto étnico-político para os seus povos.

Então, dentro dessa realidade, os próprios professores índios e os próprios alunos querendo

aprimorar os seus conhecimentos e trabalhar com maior ênfase a questão da educação nas escolas, é que se pensou no Projeto Tucum, no Mato Grosso, com quatro pólos, e que tem como objetivo fundamental formar os professores técnica e profissionalmente em nível de magistério. Esse é o objetivo principal do Projeto Tucum. Está previsto que o Pólo 1 do Projeto vá terminar agora em janeiro (de 2000) e, fazendo uma avaliação superficial dos resultados do Projeto Tucum, pelo menos para o Pólo 1, que é a minha região, que abrange os Nambikwara, os Pareci, os Irantxe, os Umutina, os Rikbáktsa, os Kayabi – que são os grupos que estão mais diretamente vinculados ao Pólo 1 –, fazendo uma avaliação muito superficial em relação aos resultados desse projeto, é preciso dizer, primeiro, que praticamente todos os professores que atuam nas aldeias são professores que têm, no máximo, a 5ª ou 6ª série, e a maioria deles é paga pelas prefeituras e eles adotam, dentro das suas escolas, essa sistemática adotada em qualquer escola rural ou da cidade. Então, tentando mudar um pouco essa realidade, fazendo com que os professores consigam ter uma visão mais clara em relação ao seu trabalho na sala de aula e a escola dentro do seio da comunidade, verifica-se que até hoje não houve um resultado muito positivo nesse sentido.

Alguém falava aqui, ontem, que o professor sai para caçar, sai para pescar, e a prefeitura paga; essa é uma verdade que a gente não pode negar, e não existe um mecanismo, nas comunidades, para cobrar desse professor essa assiduidade nas aulas.

A avaliação que eu faço desse tipo de comportamento é que o Projeto Tucum está terminando e não vai atingir, na prática, seus objetivos iniciais pensados, que seriam o de capacitar os professores e de melhorar a qualidade do ensino, dentro das salas de aula, nas aldeias indígenas. E o preocupante, também, é que se percebe que, quando se observa se existem comunidades ou povos que tenham uma definição muito clara em relação ao seu projeto político em termos de escola, não se sabe se existe uma consciência muito clara em relação ao projeto étnico ou em relação a um projeto étnico-político em determinadas comunidades; na nossa região percebe-se que os resultados nesse sentido são muito incipientes e que nós devemos trabalhar um pouco mais nesse sentido.

Então, quando me convidaram para vir para o COLE, sabendo da temática que seria tocada – uma das minhas grandes preocupações é aprimorar os meus conhecimentos, e eu posso até estar sendo um pouco ambíguo, nesse sentido, porque eu estou vindo para fora buscar elementos, estou vindo para fora buscar conhecimentos que possam ser adaptados ou adequados à nossa realidade; por que eu não buscar os conhecimentos tradicionais do meu povo e trabalhar em cima desses conhecimentos tradicionais para criar fórmulas de uma nova pedagogia, de uma nova metodologia de ensino para a produção de currículos específicos? –, a gente percebe que os professores têm uma grande dificuldade, não só de lecionarem de uma forma mais produtiva, mas, também, de produzir os seus próprios

currículos. Toda a realidade, todo o contexto socioeconômico do entorno das terras indígenas exerce uma grande influência nos parâmetros de comportamento, hoje, não só da sociedade Pareci, mas também das outras sociedades indígenas no entorno.

Então, na questão da produção dos novos conhecimentos e na questão da estratégia de ensino, é como eu acabei de dizer, na produção de novos conhecimentos os professores deixam muito a desejar e faltam definições mais claras por parte dos professores índios em definirem com maior clareza as suas estratégias de ensino dentro de uma proposta política ou dentro de uma proposta étnica.

Todos esses fatores estão vinculados, hoje, ao contexto socioeconômico e político da região. A Chapada dos Parecis, hoje, é vista como um dos maiores celeiros de produção de grãos do País; uma área, em termos geo-políticos e econômicos, extremamente importante para o estado de Mato Grosso e para o Brasil, porque praticamente toda a Chapada dos Parecis hoje se transformou num grande tapete de soja, arroz, milho, feijão, sorgo, canaviais, e isso tem refletido diretamente no *modus vivendi* das populações indígenas que habitam essa região. Tanto é verdade que, na Chapada dos Parecis, estão implantados, hoje, dois grandes projetos econômicos do estado de Mato Grosso, constituídos pelas empresas Maggi e, todos conhecem, Olacir Francisco de Moraes. Dois grandes produtores de soja (um já foi destronado como 'rei da soja', é hoje e a família Maggi quem detém essa "coroa" de ser o

maior produtor de soja do País). E, essas empresas, aliadas a outras empresas de menor porte, têm um programa econômico-político de grande envergadura para a região.

Por exemplo, a reserva Pareci está localizada estrategicamente na região, de modo que ela representa o estrangulamento ou o avanço desse projeto econômico das grandes empresas da região, porque é uma terra que está localizada geograficamente num ponto que dá acesso para Porto Velho, onde foi implantada, através do Rio Madeira, a escoação da produção de soja da Chapada dos Parecis – tem lá não sei quantas barcaças, e cada uma transporta quinhentas toneladas de soja – e também existe a pretensão de abrir um outro corredor de exportação via Tocantins-Araguaia, escoando a produção; e existe um projeto de construção de uma estrada ligando Cuiabá a Porto Velho, cujo projeto já está aprovado no Congresso Nacional, e a pretensão é que essa estrada já nasça asfaltada. Praticamente já está aprovada no orçamento da União a abertura dessa estrada, e ela irá cruzar mais uma vez a terra dos Pareci. A média de produção da região hoje é de três milhões e quinhentas mil toneladas de grãos por safra e a previsão é haver aumento dessa capacidade de produção. Então, os Pareci, hoje, especialmente as lideranças, são muito acariciados, se “puxa o saco” demais das lideranças, em função desses interesses econômicos. É a sereia cantando aos ouvidos do povo Pareci, do povo Nambikwara, do povo Irantxe, que são os mais afetados por esses grandes projetos.

Dentro desse conjunto de fatores, eu gostaria de falar um pouco sobre a questão do material didático até hoje produzido para os Pareci especificamente. A única produção de material didático que nós temos são umas cartilhas de 1° a 4° ano, formuladas pelo Summer, o Instituto Lingüístico de Verão. É incrível perceber que essas cartilhas foram feitas dentro de uma técnica que não é hoje aceita pelos Pareci, em função das diferenças dos subgrupos, que são os Kaxíniti, os Waimare e os Kosárini e, como eu disse antes, também em função de que os professores índios ainda não conseguiram, eles mesmos – não sei se por falta de interesse ou por falta de visão – criar mecanismos de produção dos seus próprios materiais didáticos. Essa consciência do professor – como a Darlene dizia ontem – dessa preocupação de produção de dados, de registro; e por quê? Por que a produção de dados, por que o registro, por que o currículo? esses são questionamentos que a gente ainda não percebe, pelo menos no Pólo 1 do Projeto Tucum, não consegue perceber isso com muita clareza ainda. É uma coisa que tem que ser trabalhada ainda mais.

E, dentro desse contexto todo, quando se fala em novos contextos políticos e culturais é que volto à questão das estradas hoje, que é uma realidade na questão dos Pareci, a atuação dos organismos governamentais, a atuação das organizações não-governamentais (indigenistas, ambientalistas, o indigenismo missionário), a questão das grandes monoculturas que são implantadas no entorno das terras Pareci, a questão das hidrovias, a questão do

aumento da produção; dentro desse contexto todo, a gente fica imaginando que direção a realidade das nossas escolas têm que tomar. Porque percebe-se que há uma desvinculação da conceituação dos professores da sala de aula, em que eles só conseguem enxergar aquele pequeno mundo: 'eu sou o professor, vocês são os alunos, o material didático é esse, os conteúdos são esses e é isso que eu vou repassar para vocês'. Então, o mundo dos professores fica estritamente fechado a esse micro-campo, sem poder extrapolar as portas da sala de aula, se integrar e interagir dentro das suas comunidades e, daí, projetar-se à comunidade como um todo, em relação às outras escolas e, desde aí, surgir uma consciência política em função dessa realidade que hoje sobrecarrega a realidade dos povos Nambikwara, Pareci e Irantxe. Como adequar uma escola, uma proposta escolar, dentro dessa macro-visão que a gente vê que os índios tem dificuldade de enxergar, têm dificuldade de entender, tem dificuldade de agir ou reagir, em razão das fortes pressões e também em razão, eu diria, da própria miséria material que se abate sobre essas comunidades?

Existe, então, um contra-senso dentro das próprias comunidades. Só para citar alguns exemplos desse contra-senso, recentemente foi discutida a questão do arrendamento e da parceria agrícola nas terras indígenas. Num primeiro momento, os índios achavam que poderiam e teriam plena liberdade de arrendar suas terras. Posteriormente, foi-lhes mostrado que seria impossível, dentro de uma lógica legal, levar avante a discussão desses

arrendamentos com os fazendeiros, que diariamente, quotidianamente, estão, no ouvido dos índios, falando: “por que vocês têm um milhão de hectares aí e vocês vivem nessa miséria total? Por que vocês não arrendam essas terras? Vocês poderiam ganhar muito dinheiro com isso, plantando soja, milho, arroz, feijão etc, etc.” E os índios ficam obcecados pelo canto dessa sereia e não conseguem estabelecer, dentro do próprio sistema organizativo Pareci, mecanismos de relações mútuas, mecanismos de estudo, mecanismos de avaliação, mecanismos de projeções, enfim, eles só conseguem enxergar que o fazendeiro está ali do lado, tem uma bela mansão, com antena parabólica, freezer, gado no pasto, uma D-20, cinco D-20, uma frota de caminhões, é só isso que eles conseguem enxergar e não mais além disso.

Então, o desafio de uma proposta, de um projeto escolar para a nossa realidade é extremamente grande, é extremamente desafiador. Eu acredito que, dentro de poucos anos dificilmente a gente irá conseguir estabelecer parâmetros junto aos nossos povos para que eles possam ter uma consciência mais crítica, em função de que é muito mais fácil o prefeito da região chegar lá e falar para o índio: “ô, cacique; eu te dou uma D-20 e você me deixa passar uma estrada”. O fazendeiro chega lá e fala: “eu te dou duas F-4000 e você me arrenda 600 hectares de terra”.

Então, é uma situação de extrema gravidade e de extrema preocupação que me deixa muito

preocupado; e, quando eu disse, ontem, na abertura, que existe uma certa agressividade em relação à influência de terceiros, principalmente de ONGs indigenistas, aos Pareci, eu queria ressaltar aqui a mentalidade que não foi criada pelos Pareci, mas acarretada por influência ideológica do sistema econômico e político do entorno. Por exemplo, quando se fala em meio ambiente, a reflexão que os índios fazem é a seguinte: “parece que há extrema preocupação em defender o jacaré, defender o cágado, defender o papagaio, defender a árvore, e nós, os índios? Estão canalizando milhões de recursos para defender os bichos da mata e nós, aqui, morrendo de fome. Agora a gente quer arrendar a nossa terra, a gente quer fazer uma parceria agrícola, vem um Procurador da República, vem uma ONG, vem não sei quem mais, e fala que nós não podemos fazer nada. Que negócio é esse?” Então, quando falei ontem, na abertura, que são agressivos nesse sentido, é em função dessa ideologia do entorno. Por exemplo, quando a gente conversa com os caciques Pareci sobre a questão da introdução de culturas perenes ou de programas que se dizem auto-sustentáveis, eles simplesmente rechaçam isso. Eles falam: “não, isso é besteira, isso é mentira; isso não vai resultar em nada. Se os caras querem nos ajudar, mandem tratores, mandem equipamento, mandem insumos, vamos derrubar esse cerrado aí, vamos produzir; é isso que nós queremos”. Então, aí se vê o contra-senso, a ambigüidade que existe dentro de um processo, que eu diria, um processo lento que poderia levar os índios a uma outra situação social e econômica. Porque, politicamente – como dizia o

Wilmar antes – é essa questão do poder político atrelado ao poder econômico.

Assim, na nossa realidade existem todas essas nuances e eu estou aqui exatamente para colher subsídios para como enfrentar e montar estratégias para reverter esse quadro que é extremamente grande, extremamente desafiador em que a gente está com um peso muito grande nas costas.



## Capítulo 3

### A FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS NO BRASIL

Rediscutindo a formação de professores no Brasil:  
aproximando-se da educação indígena

*Helena Freitas*<sup>23</sup>

#### Introdução

Eu estou bastante emocionada com a fala do Daniel, porque pessoalmente ainda não havia entrado nesta dimensão da educação indígena; sempre ouvi, li, mas ao entrar nessa temática, nesta mesa me puseram em contato com essa imensidão que é a produção teórica e prática da educação indígena, e me dei conta de quão pouco eu sei da educação indígena, dos próprios povos indígenas.

---

<sup>23</sup> Professora da Faculdade de Educação da Unicamp e membro da Associação Nacional de Formação de Professores (ANFOPE).

Nós vivemos em um país que cada vez menos valoriza o humano, cada vez mais nos desapropria, cada vez mais nos tira as riquezas da terra, a riqueza construída ao longo destes quase 500 anos.

Tenho enorme satisfação de estar aqui com vocês; espero que possamos travar um diálogo profícuo, que ajude tanto à ANFOPE quanto a vocês a encontrar caminhos conjuntos para levarmos esta nossa luta.

A ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação, é uma associação nacional que surgiu em 1983, como Comitê Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores. Em 83 houve um processo de ruptura com o MEC, que desde o final da década de 70 queria reformular os cursos de formação do educador com uma concepção mais tecnicista, voltada para a formação do técnico para atuar no interior dos sistemas de ensino. Lembrando, no final da década de 70, a época do “milagre econômico”, houve todo um movimento por parte dos órgãos oficiais de adequarem a educação às exigências que então se colocavam para o desenvolvimento do capitalismo em nosso país. Desde 79 até 83 o movimento dos educadores vinha discutindo questões específicas da educação e da formação do educador, em 83 o movimento rompe com o MEC e, a partir dali, passa a se organizar e desenvolver de forma autônoma.

Em 91 criamos a ANFOPE, que é uma entidade que vem se preocupando com a questão da for-

mação do educador, do profissional da educação, do professor, e que produz, a cada dois anos, um encontro nacional. E nesse encontro nacional, vamos acumulando experiências, a partir das experiências das instituições formadoras, das universidades, do curso normal, da prática pedagógica dos professores; vamos acumulando essas experiências e produzindo novos conhecimentos quanto à formação do educador. Então, para nós, é importante estar aqui, porque, apesar de termos colegas nas universidades (Acre, Roraima, Amazonas, Tocantins etc.) que trabalham com a questão indígena, ainda não havíamos tido oportunidade, enquanto entidade e diretoria, de nos debruçarmos mais detidamente sobre o tema.

Vou dividir a minha fala em dois momentos. Em um primeiro momento, gostaria de compartilhar com vocês um pouco da reflexão que temos feito sobre o contexto em que se dá a discussão da formação de professores no Brasil, recuperando um pouco da história, principalmente a partir do Plano Decenal de Educação e de todo o movimento nacional e internacional no sentido de adequar a educação a essa nova fase de expansão capitalista ou “globalização”, internacionalização do capital.

No segundo momento, vou dialogar um pouco com vocês e também socializar os diálogos que eu fiz com vários dos autores [do livro do 1º Encontro], que eu acredito que estejam aqui: a Rosa Helena, Luis Donizete, Wilmar, Juracilda, Orlando..., tentando discutir a questão dos princípios da ANFOPE, vendo como é que nós poderíamos fazer uma aproxi-

mação com as questões levantadas pelos professores indígenas e com os estudiosos da área. Espero que eu tenha feito isto de uma forma interessante, respondendo ao que vocês estão colocando.

A atualidade dos debates sobre formação dos profissionais da educação

De 83 a 91 a luta da ANFOPE, com relação à formação de professores no nosso país, ficou um pouco relegada ao debate nas universidades, das entidades de formação de professores; por parte do Ministério da Educação, a questão da formação do professor ficou colocada muito de lado, sem políticas de formação, sem uma preocupação efetiva com a qualificação e elevação da formação de professores para além da escola normal. Então, o que nós temos hoje é que, de 1.400.000 professores no Brasil, cerca de 700.000 não têm formação superior, tanto de 1 a 4 série como de 5 a 8 série do Ensino Médio. No Brasil, as pessoas que dão aula de 5 à 8 série não têm sequer o primeiro grau (professores leigos).

Esse quadro não é só perverso pelo que ele significa para os professores no nosso país. Ele é perverso pelo que ele significa em termos da nossa educação básica, para a formação das novas gerações. Em termos da educação das crianças indígenas, segundo os dados que tomei do referencial do MEC, é exíguo o número de escolas para atender toda a população indígena, e a meta que o governo se coloca no Plano Nacional de Educação é de, em

10 anos, ampliar a formação da criança de 1 à 4 série. Não se fala da continuidade, nem mesmo da formação de professores para formar as crianças indígenas. Então a dívida do governo brasileiro, da nação brasileira é esta.

Agora, isto é gratuito?

Não, não é. Nós sabemos que essas questões de formação do professores só aparecem no nosso cotidiano porque nós sabemos que a nossa escola, tal como ela está, não atende aos interesses dos estudantes. Tanto é que o capitalismo teve uma certa evolução, com as alterações do campo produtivo (da informática, da robótica,...) incorporadas no processo de trabalho, e com estas modificações o capital se deu conta de que nossas escolas não formavam os jovens e crianças para dar conta do trabalho e ocupar determinados postos no sistema produtivo.

Nossa escola foi se desenvolvendo para que o operário na fábrica pudesse decodificar os símbolos da leitura e da escrita, fazer algumas operações matemáticas e apertar uma manivela, participar no processo do trabalho de uma forma simplificada. Quando essa fábrica se complexifica com novas tecnologias, é aí que o capital se dá conta de que a educação é um elemento estratégico, inclusive para recuperar a sua própria capacidade de acumulação de riquezas. Um trabalhador mal qualificado para usar novas tecnologias precisa de um processo educativo que envolva novas capacidades, com as quais a escola não está preparada para lidar.

O capital teria que investir muito mais na formação desse trabalhador. Então as políticas de formação de professores vêm responder a isso. E, aí, nós temos que estas políticas estão ligadas às políticas globais, às novas tecnologias, à informática, à abertura econômica do nosso país, ao Estado neoliberal, com a retirada de subsídios aos programas de saúde e educação, a redução da cobrança de impostos do capital e o aumento para o trabalhador, a redução da mão-de-obra e o desemprego; outra característica do Estado neoliberal e da política de globalização é a política de focalizar investimentos em determinados setores e a privatização indiscriminada que é resultado da redução do papel do Estado.

Tudo isto para gerar novos patamares de acumulação . A crise do capitalismo no final da década de 70 vinha apontando para uma crise de acumulação do capital, pela mudança no padrão de trabalho. O que isto tem a ver com a educação e formação? É que a educação, como ela passa a ser um elemento estratégico nesse processo de acumulação de riqueza por parte do capital, tem que dar conta da formação dos trabalhadores; e é aí que o capital entra numa contradição, porque ele sabe que precisa da formação dos trabalhadores, só que, quanto mais ele educa, mais permite que se forme um trabalhador mais capacitado, e ao mesmo tempo, quanto mais ele educa, mais ele cria condições de que nós, educadores, possamos aproveitar as contradições e formar também um novo homem a partir dessas contradições.

No campo da formação dos professores, as políticas atuais colocam ênfase no treinamento, na qualificação instrumental, não na formação plena do educador. Há uma volta ao tecnicismo, à formação dos professores com ênfase na resolução de problemas da sala de aula: há que se formar o professor para “dar conta da alfabetização, noções de História, Geografia, Matemática”. Há uma visão de que a resolução dos problemas da escola se faz dentro dela, então se parte para a busca de parceiros que mantenham a escola, o financiamento da educação pelas empresas e indústrias, desobrigando cada vez mais o Estado da manutenção da educação básica, todas estas medidas tomadas tendo como suporte a concepção de que a educação é um problema de todos (e quando é de todos não é de ninguém), desobrigando o Estado e o poder público de sua manutenção. Por outro lado, a descentralização, que é uma descentralização falsa, porque se diz que cada escola pode fazer o que quer, cada sistema faz o seu curriculum, mas o MEC avalia, pelo SAEB, Provão, ENEM<sup>24</sup>, e avalia com base nos critérios estabelecidos a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Temos observado, no nosso país, um conjunto de medidas no campo da formação de profissionais da educação que são profundamente danosas para o consenso que o movimento de educadores, e acredito que também os educadores indígenas, têm construído através de sua história.

---

<sup>24</sup> SAEB: Sistema de Avaliação do Ensino Básico; ENEM : Exame Nacional do Ensino Médio; Provão: exame nacional de avaliação de cursos superiores. (nota dos orgs.)

Uma questão que é importante destacar aqui é que se pretende acabar com o curso de pedagogia como formação de professores de 1ª à 4ª séries e educação infantil; nós sabemos que quem tem formado professores em nível superior e também os professores indígenas têm sido os cursos de pedagogia, que se desenvolveram como um curso que tem como objeto a educação, que trabalha com a formação de professores com uma perspectiva mais ampla, de formação do educador. A medida que está rondando nossas portas é a transformação dos cursos de pedagogia que formam professores em cursos normais superiores. O curso de pedagogia fica como curso para formar o cientista da educação, aquele “grande pensador”, desligado dos problemas da prática que, afinal de contas, quem faz é o professor.

Esta política de formação de professores está muito em sintonia com a política global de redução de cargos, a política econômica, e cada vez mais a ênfase na formação de um professor que dê conta exclusivamente das questões relativas ao ensino das disciplinas específicas, e não um profissional com condições de compreensão das questões da educação como ciência, como prática; um profissional com visão conteudista, com ênfase na metodologia de ensino; o importante é que você saiba como ensinar, como se ensina História, Geografia, ... Quando muito, você pode ter um professor que está muito na moda agora, um professor “reflexivo”, que reflete sobre sua prática, e nada mais do que isso.

Nós entendemos que não; nós entendemos que o professor reflexivo é um professor crítico. Críti-

co de quê? Da sua própria prática? Não exclusivamente. É um crítico da sociedade; um crítico do seu tempo; um crítico das condições históricas que produziram a condição de vida de seu povo. Um profissional capaz de se situar no tempo, na história, comprometido com a transformação dessas condições e da escola e da educação. Então, esta é a visão que queria compartilhar com vocês.

Formar o professor para a educação básica:  
o profissional da educação necessário na realidade atual

Como é que o movimento dos educadores tem desenvolvido essa discussão da formação do professor?

Nessa discussão particular da educação dos povos indígenas, fui podendo identificar algumas manifestações universais a respeito também da escola dos não-índios. Alguns textos colocam que a escola indígena é uma escola que deve revelar o projeto histórico do povo. Eu me pergunto: qual é o projeto histórico do nosso povo? A resposta a essa indagação me leva à concepção do educador e da educação que explicitamos nas nossas propostas de formação e de organização pedagógica. Que profissional da educação nós pretendemos formar? Para permanecer e contribuir para que as atuais estruturas de uma sociedade capitalista desigual, injusta, discriminatória e excludente continuem, ou para a transformação radical dessa sociedade?

Nisso até pela posição da escola indígena, pois há uma luta toda na escola indígena pela manutenção da tradição; nós também perdemos nossas tradições no embate com a questão da educação escolar, nós, os não-índios. Daí surgem algumas questões importantes: a primeira é que a formação do educador é sempre contextualizada; em nosso país, ela esteve sempre muito contextualizada. O que valia para nós no começo da década de 70, hoje já não vale mais, porque a educação atende às exigências que vão se colocando pela prática social. Então, se o desenvolvimento capitalista da década de 70 apontava para uma determinada direção, hoje o próprio desenvolvimento capitalista aponta para uma formação mais articulada e integral. Há, na crise educacional brasileira, algo que constitui uma das facetas da nossa temática mais ampla, que são as condições econômicas, políticas e sociais que constituem uma sociedade profundamente desigual e injusta, que vem esmagando a maioria da população e relegando-a a uma situação de exploração e miséria.

Segundo, a transformação do sistema educacional exige e supõe sua articulação com a própria mudança estrutural da sociedade, em busca de condições de vida justas, democráticas e igualitárias para as classes populares. Ter presente essas ligações mais amplas é fundamental para que a gente evite que o debate da formação do educador permaneça nas questões técnicas, e que de repente possamos imaginar que encontramos a saída mágica; por exemplo o construtivismo, que anda muito na onda hoje.

No movimento de luta pela democratização da sociedade brasileira está inserida a necessidade de gestão democrática da escola e da educação em todos os níveis, e esta é uma batalha que a gente vem perdendo. Achei muito interessante o movimento dos professores indígenas de Roraima, que conseguiu criar um departamento de educação indígena, porque nós, nos Conselhos Estaduais e no Conselho Nacional de Educação, perdemos a luta por conselhos democráticos, abertos e com participação das entidades. Hoje, nos vários Conselhos, são as exigências do setor privado da educação que predominam. Essa questão também é importante para ver como é que são as amarras que encontramos.

Outra questão importante é a autonomia universitária, que hoje também está sendo atingida, e sem ela nós não vamos conseguir caminhar para garantir a qualidade socialmente referenciada em nenhum curso de formação de profissionais, médicos, engenheiros, advogados, ..., e muito menos educadores, se nós não lutarmos pela autonomia dessa universidade. E acho que é uma questão também importante reafirmar que essa luta pela formação do educador, do professor, ela não tem prazo para terminar; ela continua, é eterna, e a gente pode se convencer de que a gente vai morrer lutando por ela, nossos filhos e nossos netos vão continuar lutando por ela, porque ela se insere nesse movimento mais amplo dos educadores brasileiros, que por sua vez se insere no movimento dos trabalhadores, em geral pela transformação da sociedade.

Eu gostaria de fazer aqui um exercício, com vocês, que há décadas se debruçam sobre essa temática dos povos indígenas; gostaria de fazer um exercício no sentido de tomar esta posição teórica que o movimento tem construído sobre a formação dos professores, dialogando com as questões que, espero, tenha aprendido em minha incursão nesta temática.

É importante dizer que, para nós, e acho que esta é uma luta que se amplia também para os povos indígenas, o educador é um profissional do ensino. O professor é um educador e é um profissional do ensino. Então, não reduzo a questão à sua atuação em sala de aula, mas defendo uma compreensão mais ampla da educação. O educador tem a docência como base da sua identidade profissional, sim; somos todos professores: diretores, coordenadores pedagógicos, supervisores, dominamos o conhecimento científico da nossa área, articulado ao conhecimento pedagógico. Então, os professores de Química, Física, Alfabetização, Letras, Matemática, dominam o conhecimento científico de sua área específica e o conhecimento científico e pedagógico da área da educação, numa perspectiva de totalidade de conhecimento socialmente produzido que nos permite perceber as relações existentes entre a educação e a totalidade das relações sociais, econômicas, políticas e culturais em que o processo educacional ocorre. E somos capazes de contribuir, por conta dessa nossa formação, com a transformação da realidade da escola, do ensino e da educação, e da sociedade.

Compreender o educador como um sujeito histórico implica também nos questionarmos a respeito do futuro e das perspectivas que se abrem para a construção de um novo tempo, uma nova sociedade e uma nova escola. Implica também entendermos o professor como sujeito que constrói uma prática social e, nesse sentido, nos aproximamos também da compreensão de nossos professores, o professor não-índio e o professor indígena, como categoria prática e organizativa em plena construção pelos próprios povos indígenas.

A desqualificação a que vem sendo submetida a categoria do magistério no nosso país, exposta na primeira parte deste texto, evidencia a realidade desta afirmação. Isto é, a construção da identidade do professor indígena e do professor não-indígena é uma luta cotidiana no nosso país.

É possível indagarmos por que professores/profissionais da educação os povos indígenas anseiam?

Ao entrar na temática da educação indígena, me fiz a seguinte pergunta: é possível nos indagarmos por que professores ou profissionais da educação os povos indígenas anseiam? Vou fazer um pouco o diálogo com vocês sobre como temos progredido nessa área. Me parece que esta questão não pode ser respondida sem recorrer às falas dos sujeitos diretamente envolvidos nesta discussão. E vou, nesta tentativa, me aproximar destas falas nos limites da

socialização e do material ao qual tive acesso, esperando que possamos estabelecer esse diálogo.

O diálogo nesta trajetória é com estudiosos da temática e com os professores indígenas, através de suas falas e vozes nos textos disponíveis. Como é que temos definido a questão do profissional que seria necessário na realidade atual, dadas as condições históricas que eu coloquei na primeira parte?

(a) Em primeiro lugar, nós teríamos que pensar, como condições importantes da formação, um profissional da educação que tivesse condições, na sua prática e na sua formação, de entender a totalidade cultural como fruto da atividade humana dos diferentes povos, índios e não-índios, em nosso país, e dos demais povos da América; como prática de produção e de criação dos sujeitos, artífices e autores do seu mundo e sua história. Compreender nesse contexto a origem das danças, dos rituais e dos costumes de cada povo indígena e o papel que têm na construção da identidade cultural de nossos povos.

(b) Em segundo lugar, que possa se desenvolver a capacidade de conhecer as características, necessidades e aspirações de seu povo e da sociedade a que pertence, identificando as diferentes forças e seus interesses de classe, captando contradições e perspectivas de superação. Remeto-me aqui à discussão sobre as políticas integracionistas e colonizadoras que informaram a atuação de diferentes segmentos junto às comunidades indígenas, tanto aquelas como o SIL e

MCD, a FUNAI e o próprio MEC, quanto à atuação das ONGs, dos indigenistas, dos estudiosos da temática e outros setores comprometidos com a luta pela autonomia dos povos indígenas.

(c) Em um outro ponto, uma estrutura de formação que possibilite a formação de um profissional com condições de compreender o caráter histórico das relações de dominação entre a sociedade nacional e as sociedades indígenas, contribuindo para a formação crítica das novas gerações indígenas (ou não-indígenas).

(d) Um profissional capaz de compreender as particularidades do processo do trabalho pedagógico que ocorre nas condições concretas da escola (indígena e não-indígena), da educação formal e não-formal, ou seja, das práticas culturais, bem como as condições de desenvolvimento das crianças, jovens e adultos, enfim, um estudioso da educação de seu povo.

(e) Um profissional capaz de compreender a dinâmica da realidade atual, identificando os processos pedagógicos que se desenvolvem na prática social e cultural concreta de sua comunidade, utilizando-se dos conhecimentos próprios de sua cultura e das diferentes áreas do conhecimento ocidental para produzir o que se poderia denominar a pedagogia indígena, ou as pedagogias indígenas.

(f) Um profissional capaz de equacionar os fundamentos das políticas públicas para a educação indígena, desvelando os interesses das políticas

integracionistas e colonizadoras sobre os povos indígenas exercida pelas missões, entidades e órgãos oficiais como FUNAI, bem como os fundamentos da política atual do MEC em relação a elas, intervindo nas diferentes instâncias – em nível de sistemas municipal, estadual e federal –, com condições de propor, alterar e/ou contrapor políticas educacionais, pedagógicas e curriculares que eliminem a discriminação e a seletividade que hoje impedem o acesso e o direito à educação.

(g) Um profissional capaz de desenvolver sua autonomia e independência intelectual pelo estudo científico da educação, da escola e do ensino, construindo a crítica das propostas pedagógicas atuais e apropriando-se de práticas pedagógicas que respondam aos interesses da educação e da escola públicas, em oposição aos enquadramentos dos PCNs<sup>25</sup>, Referenciais Curriculares, Diretrizes Curriculares.

(h) Buscar articuladores que garantam a unidade teoria/prática no trabalho pedagógico, buscando a construção de parâmetros que orientem a tomada de decisão em relação a um currículo diferenciado: seleção, organização e seqüência dos conteúdos curriculares que respeitem e considerem a sua cultura como educação.

(i) Vivenciar o trabalho coletivo e interdisciplinar no trabalho pedagógico, partindo das formas particulares de sua cultura na transmissão/

---

<sup>25</sup> PCN: Parâmetros Curriculares Nacionais. (nota dos orgs.)

socialização dos conhecimentos, na relação criança-adultos, de forma interrogativa e investigativa, contribuindo para a construção e socialização dos saberes indígenas e conhecimentos no campo da educação indígena.

(j) Implementar formas de gestão democrática da escola, a partir da apreensão dos sentidos das práticas solidárias e cooperativas de seu povo, organizando e gerindo, como profissional, a articulação dos sujeitos escolares entre si e destes com a própria comunidade, buscando caminhos para equacionar os graves problemas do processo de escolarização, tais como o desinteresse, a desistência, o abandono da escola, a repetência por parte das crianças e jovens indígenas.

(k) Assumir o compromisso de transformar as condições atuais da educação de seu povo, bem como as condições sociais sobre as quais ela se dá, tendo como norte a participação no processo de construção da sociedade almejada para seu povo e de transformação da sociedade nacional atual.

Em direção a uma política educacional global de formação do profissional da educação indígena

Nesse sentido, o que temos colocado em termos da formação de professores e profissionais de educação é a defesa da necessidade de uma política nacional global de formação de profissionais de educação, que discuta a formação inicial, ou seja, como

é que você forma os professores, pela universidade ou no nível médio, que discuta a carreira, a condição de trabalho, o salário, e que discuta a formação continuada, ou seja, uma vez formado o professor, como é que o Estado se responsabiliza pela continuidade dessa formação. Entendemos que educação é um processo em constante transformação, que a própria sociedade constantemente se transforma e que, por isto, o educador precisa estar se atualizando no processo formativo.

Os educadores têm levantado algumas questões em relação ao financiamento da educação: é importante que se garanta o financiamento da educação básica e superior pela União, estados e municípios, que deverão disponibilizar, em suas esferas, os recursos necessários para o ensino gratuito de qualidade em todos os níveis, garantindo a universalização da educação infantil, do Ensino Fundamental e Médio e a ampliação do ensino público superior. Isto, contrapondo-se às políticas de parcerias que desobrigam o Estado; não que não se busque parcerias e apoio, mas que isto não signifique estar desobrigando cada vez mais o Estado, e relegando a comunidade cada vez mais a buscar recursos financeiros para a manutenção da educação de seus filhos. Na discussão sobre a vinculação administrativa das escolas indígenas, não tenho muitos elementos para entrar; assim como na questão da formação inicial como educação bilíngüe e intercultural, ou educação indígena através de programas em centros regionais; acho que essa é uma luta, pelo que eu pude depreender, focalizada em

alguns centros universitários; a formação contínua como direito do professor e obrigação do estado; a carreira e condições de trabalho; concursos públicos considerando as características interculturais e bilíngües, e as condições de organização dos professores indígenas: vide a experiência do COPIAR, curso de magistério indígena – para professores índios, escola de Ensino Fundamental e Médio na comunidade, e Divisão de Educação Indígena, onde um índio é o chefe de toda a educação indígena no estado de Roraima.

Nesse sentido, vejo que a luta dos professores indígenas pela carreira do magistério indígena, que envolve as condições adequadas de trabalho, de remuneração e isonomia com os professores da rede de ensino, faz parte também da definição dessa política nacional global de formação e profissionalização do magistério. É nosso entendimento que a recuperação da dignidade profissional do professor, com a definição do Plano de Carreira com piso salarial e jornada de trabalho que favoreça sua permanência na escola, é indissociável da profissionalização do magistério.

Igualmente, poderíamos definir como parte dela a reivindicação pela formação de professores em regime parcelado, em nível médio ou superior, em períodos de recesso escolar (Prof. Enilton Wapixana de Roraima, nos RCN, p. 42).

E aí eu acho importante, os professores indígenas devem saber disso, que a gente tem uma luta para tornar a universidade o *locus* privilegiado

da formação do profissional da educação. Porque nós achamos que é na universidade onde se produz conhecimento sobre a área educacional, sobre as ciências da Química, da Física, da Matemática; não existe outro lugar onde se produz esse conhecimento, e formação de professores sem estar referenciada na produção de conhecimento também na Química, Física, Matemática, História, Geografia, é uma formação baseada em transmissão, não em produção de conhecimento, e isso, pela nossa experiência, já foi demonstrado que não dá certo.

A base comum nacional: instrumento de luta contra a degradação da formação dos professores/profissionais da educação

E aí eu queria só tomar alguns pontos da base comum nacional. Nós temos lutado, temos construído a base comum nacional, e temos defendido, junto ao MEC, em todos os pólos, nas universidades, que os nossos cursos de formação contemplem um conjunto de princípios que, para nós, são fundamentais. Quais são esses princípios?

O primeiro deles é a formação teórica sólida e de qualidade. Não abrimos mão disto: nós temos que contrapor este princípio a esses cursos que formam professores em um ano e meio ou dois anos, ou a distância. Temos que encontrar formas alternativas, pois é difícil que o professor tenha acesso, mas é possível encontrar caminhos que não significam a desqualificação da formação, nem a substi-

tuição da formação pela certificação. Porque o que o MEC está fazendo hoje é dar um certificado que você está formado em nível superior, mas formado mesmo você não está; você só tem um diploma.

O diploma não vale nada, não vale nem quando a gente faz quatro anos de estudo, nem quando se faz mestrado e doutorado. O Wilmar levantou um ponto importante, em um texto dele, que é o conhecimento da teoria sobre currículo, e das experiências em nível continental, dos outros povos, sobre construção de currículos indígenas; acho que isto tem que fazer parte não só do curriculum de formação de professores indígenas, mas do nosso. A gente acaba não se debruçando sobre isso porque partimos do princípio de que os PCN são o currículo “que vale na prática”. É preciso que tenhamos visão crítica dos PCN e que os professores indígenas também saibam como foram elaborados. Isso não significa negar, mas significa encontrar o caminho de partida daquelas contradições que estão ali presentes. Então essa é a questão da formação teórica.

Um outro ponto que a gente defende é a unidade entre teoria e prática; o curso de formação tem que possibilitar a permanência do professor índio nas escolas, pois estes são professores que já atuam nas escolas indígenas. Então, o curso de formação tem que garantir que ele possa continuar no seu trabalho pedagógico concomitantemente ao seu curso de formação. Esta concepção evoca a importância do trabalho, tal como ele se realiza na sociedade, o trabalho como elemento da formação humana, como elemento que nos humaniza e, com todas

as suas contradições, também nos escraviza, mas é o que possibilita que a gente se construa como sujeito e como ser humano. O trabalho na sociedade capitalista sempre tem esse duplo caráter: um elemento de exploração e de realização. Nós vamos lutar sempre com isso.

A questão da gestão democrática, é importante também que nos currículos se discuta; na formação de professores é importante que se dêem os conceitos necessários para que os professores indígenas possam se tornar diretores, com todas as práticas que eles consideram importantes. Sabemos que essa denominação não é a que vocês querem para as escolas indígenas: “diretor”, nesse sentido de alguém burocratizado, nem um supervisor, no sentido de alguém que está controlando a aplicação de um curriculum, senão para tomar mesmo uma concepção de gestão democrática.

A questão do compromisso social desse profissional. Compromisso social de transformação da sociedade, das condições de ensino, articuladas com os movimentos sociais. Portanto o profissional que se articule tanto com sua comunidade como com os movimentos indígenas, com movimentos de sem-terra, movimentos de luta pela cidadania, e não se isole, não se aquartele na sua concepção de escola exclusivamente. Um trabalho coletivo interdisciplinar; os cursos têm que propiciar, na própria organização dos cursos de formação, que a construção nossa seja coletiva, articulada com outras áreas. Temos desenvolvido uma concepção do processo de formação, onde

a construção coletiva do conhecimento, a questão da pesquisa é fundamental como eixo curricular, permitindo formar professores em condições de investigar, por exemplo, as raízes da história indígena. Tentar entender, por exemplo, qual é a raiz da dança do meu povo, da geografia de onde fica a minha comunidade, da história. É importante que possamos formar um professor com condições de conduzir uma pesquisa.

## Desafios para os educadores e a ANFOPE

Neste momento, nós estamos vivendo a discussão do Plano Nacional de Educação, que está sendo aprovado pela câmara, e é um plano que vai vigorar neste país pelos próximos anos. Então é preciso que nos organizemos e, do ponto de vista da educação indígena, possamos estar definindo a meta para a educação escolar indígena. Isto exige de nós mobilização e organização.

Então este momento é um momento de luta, para que a gente possa fazer a crítica dessa escola e desse processo atual de formação, tanto da formação dos professores indígenas e não-indígenas; e é aí que encontramos elementos de aproximação da luta indígena com a luta da sociedade nacional que nós queremos, que também é uma parte da luta indígena. Eu queria, para finalizar, trazer uma fala do professor Euclides Pereira, do povo Macuxi de Roraima, que está presente no texto da professora Rosa Helena:

*Estamos hoje, de uma certa forma, obrigados a assumir para nós aquilo que não é nosso, que não faz parte da nossa cultura. São costumes desta sociedade que invade as nossas malocas, e a gente, sem perceber, vai absorvendo essa situação e prejudica nossa cultura. Essa situação, de certa forma triste, em que se busca, através da educação, uma possível saída para os problemas. Às vezes eu vejo que a escola pode ser o caminho pra mudar essa mentalidade. A partir do momento que se trabalha com crianças. Eu acredito que nossa forma de viver, a nossa forma de ver o mundo tem que ser preservada, porque essa vida dessa sociedade não é mais admitida por ela mesma. Porque você já pensou? Crianças abandonadas, mulheres prostituídas... Eu acredito que nós não somos obrigados a entrar nesse sistema para matar nossa cultura, nossa dança, nosso canto, o respeito que nós temos pelas pessoas. Para onde nosso povo vai caminhar? Aonde nós queremos chegar?*

Esta parece ser uma indagação que nós, brancos ou não-índios, também devemos nos fazer. Para onde nosso povo vai caminhar? Aonde nós queremos chegar?

## A formação do professor indígena no Brasil hoje

*Susana Grillo Guimarães*<sup>26</sup>

A mudança nos parâmetros legais no Brasil, deixando a política integracionista e trazendo ao horizonte um outro embasamento legal para o relacionamento com as sociedades indígenas, também trouxe uma mudança muito grande nas instituições. Até 91, temos na FUNAI uma instituição responsável pelo funcionamento das escolas indígenas; é claro que ela não fazia isto sozinha, pois existiam convênios com instituições religiosas, mas a FUNAI tinha exclusividade para oferecer educação escolar para as sociedades indígenas.

Em 1991 houve uma mudança importante neste quadro, quando o MEC passou a coordenar as ações referentes à educação escolar indígena; dentro de suas atribuições está normatizar, e as secretarias de educação passam a ser responsáveis pela execução da política do MEC. O MEC cumpriu esse papel de normatizar e definiu como prioridade para uma política pública a questão da formação dos professores indígenas e a publicação de material didático. Nesse momento a FUNAI teve também que redefinir seu papel institucional; tentamos colocar como uma atribuição nossa, além de ser parceiros e

---

<sup>26</sup> Sociolinguísta. Diretora do Departamento de Educação da FUNAI, Brasília, à época da realização do 12º COLE.

colaboradores em vários cursos de formação e capacitação de professores indígenas (a FUNAI participa com aporte de recursos financeiros ou técnicos em mais de 27 projetos de formação ou capacitação), fazer a avaliação desses projetos conforme os princípios que foram definidos para a educação escolar indígena; acompanhar, fazer uma avaliação dos projetos, do impacto e do benefício que eles trazem às comunidades a que eles se destinam.

Um ponto que ressaltar é que a FUNAI não tem condições institucionais de que essa avaliação seja um programa do Departamento de Educação. A FUNAI já deveria ter se adequado a esses novos parâmetros legais, à nova política indigenista que o governo traçou em termos legais, mas já passou o tempo da gente ter se adequado a isso, e nós não temos condições institucionais de fazer disso um programa; é mais uma intenção de desempenhar este papel.

Então um pouco da minha fala é um exercício nesse sentido, de ver o que nós podemos fazer para contribuir para a avaliação desses cursos que vêm sendo executados em todos os estados. Num primeiro momento tivemos uma tendência de saber como essa política pública de formação estava sendo executada; tínhamos a preocupação de saber qual secretaria ainda não tinha definido o projeto, qual secretaria estava fazendo um levantamento da demanda por formação e capacitação, se todos os professores estavam sendo incluídos em algum programa. A preocupação era em saber quem estava executando essa política pública de formação dos professores.

Hoje existem muitos projetos de formação de professores; agora o momento não é mais de se preocupar em saber quem está executando, quantos projetos são, quem não está fazendo ainda, quantos professores estão sendo abrangidos. A questão agora é de avaliar um pouco mais a qualidade desses cursos, e o impacto que eles estão tendo.

Então minha fala é um exercício de avaliação, e tem a intenção de colocar alguns pontos que têm nos preocupado muito nesse sentido. São preocupações generalizadas.

Uma primeira questão é que, quando o MEC fez a definição dos princípios da educação escolar indígena, ele não inventou a roda. O MEC se apropriou de determinados conceitos e princípios que foram gerados ao longo da história e, principalmente, que tiveram grande aporte a partir dos anos 70, quando organizações de apoio às comunidades indígenas passam a atuar. Isto foi gerando uma massa de conceitos e de encaminhamentos que o MEC, quando em 1993 lança as diretrizes, ficaram definidas como a interculturalidade, a diferenciação, a especificidade e o bilingüismo.

Houve um processo de construção dessas categorias, e acho que hoje temos que passar por um processo de desconstrução, pois notamos um problema, é que, se formos avaliar o que quer dizer interculturalidade, diferenciação, especificidade e mesmo bilingüismo, que é uma questão mais específica, elas são categorias absolutamente vazias de conteúdo. Estas categorias vão se preencher no

conhecimento específico de uma dada sociedade indígena. Então se essas categorias foram construídas a partir de propostas de trabalho numa certa comunidade indígena, hoje elas correm o risco de se tornar chavões, chavões muito manipuláveis pelos agentes de governo. Uma coisa que a professora Helena tocou é uma oposição entre projetos contextualizados e formação de professores. Ao longo do movimento por uma educação escolar que não fosse uma dominação cultural ou que revertesse esse processo, nós tínhamos diferentes projetos que eram absolutamente contextualizados. Então, para tomar um caso que todos conheceram numa fala aqui ontem, e não cometer a injustiça de deixar de citar um ou outro destes projetos, cito o caso do Tapirapé. Vocês viram que é uma experiência de mais de 25 anos, que foi perfeitamente contextualizada em cima da questão da luta pela terra. A experiência no Acre é outra experiência referencial que está trilhando o mesmo caminho. Foram projetos de educação absolutamente contextualizados na situação sociocultural e política de sociedades específicas.

A partir do momento em que a formação de professores se tornou uma política pública, essa contextualização vem se anulando ao longo do tempo. O que nós tínhamos no começo como projetos contextualizados hoje foram reduzidos a projetos de formação de professores indígenas.

Por isso eu acho esta uma questão complicada de avaliar, porque houve uma redução muito grande nisso. Como começou tudo nos

Tapirapé? Começou com uma problemática ligada à terra, com adultos discutindo a questão do alcance que o processo educativo poderia ter para o fortalecimento do povo. Hoje as propostas de cursos estão reduzidas à formação de professores indígenas. Esse é um ponto que eu acho bastante sério de se tratar; a idéia de se resgatar um pouco esse trabalho minucioso de conhecimento de uma realidade indígena, que não sei até que ponto agentes do governo podem fazer. A gente parte do princípio de que o governo age sob a égide da homogeneização. Desde as secretarias, MEC, FUNAI, partem do princípio da homogeneização cultural.

Então nós estamos de novo homogeneizando quando se coloca que a prioridade é a formação dos professores. Mas em cima de que contexto?

Os cursos são colocados sem essa contextualização. Será que em alguns casos é mesmo a formação ou capacitação de professores que é necessária? Será que não é outro tipo de projeto? Estamos vendo esse problema. Quando se define um projeto de formação de professores, é muito mais para cumprir uma exigência da LDB, que dá um prazo curtíssimo para que todos os professores tenham uma habilitação, do que realmente para se dedicar a pensar em que aspecto uma educação escolar pode fortalecer um povo, a dar melhores condições de relacionamento deles com a nossa sociedade. Eu acho que essa questão é importante. Essas categorias da educação indígena, interculturalidade, diferenciação, especificidade, elas só vão se preencher quando você souber qual é contexto

específico e as demandas específicas que uma sociedade específica coloca para a questão da escola. Quando a gente conhecer qual é a demanda que aquela comunidade tem com relação à educação escolar, aí você vai começar a preencher aquelas categorias da interculturalidade, da diferenciação e da especificidade. Elas são categorias absolutamente vazias de sentido, e cada povo vai construir essas categorias, os agentes vão construir em cima do conhecimento específico de cada comunidade indígena. Senão essas categorias vão se tornando chavões, estão sendo simplificadas demais; em vários lugares a questão da diferenciação e da especificidade está se reduzindo simplesmente ao fato de se falar uma língua indígena na escola.

Outro lado disso é quando se interpreta que sociedades indígenas que perderam o uso de sua língua não precisam de ensino diferenciado específico, porque não têm sua língua. É uma realidade que temos encontrado muito, principalmente no Nordeste, com povos que perderam o uso de sua língua.

O bilingüismo é uma outra dessas categorias, que continua sendo tratada numa indiferenciação muito grande. As pessoas falam de bilingüismo como se estivessem tratando do bilingüismo dos anos 70. Em vários casos, inclusive, não se faz diferenciação entre monitor bilingüe e professor indígena; parece que se está falando da mesma coisa. O bilingüismo é tratado em vários projetos com uma indiferenciação muito grande: bilingüismo é quando você fala duas línguas, e só

isso. Temos sentido muita falta de abordagens teóricas deste tema nos cursos. Falta uma formação teórica para que os professores indígenas tomem suas próprias decisões. As propostas muitas vezes se tornam receitas de bolo e o professor não tem subsídios para ele mesmo tomar suas decisões pedagógicas.

Uma carência que eu acho gravíssima é a de uma abordagem sociolingüística; dos professores terem contato com os conceitos e diagnosticarem a situação dos usos lingüísticos nas suas comunidades: como é que ocorre, que tipo de substituição lingüística houve, se está havendo perda lingüística, como se manifesta, e isto varia muito de sociedade para sociedade. A ausência de uma abordagem sociolingüística é muito grave em sociedades que perderam o uso da sua língua. No Nordeste há uma discussão terrível de professores e lideranças indígenas preocupados por recuperar o uso da língua que foi perdida já no século passado. Essas pessoas não se dão conta de que isso pode ser mais um aspecto da nossa dominação cultural, no sentido de que só se aceita a identidade étnica se tiver a língua indígena; é uma renovação da dominação. Há uma angústia por recuperar essas línguas e ninguém se preocupa em fornecer um instrumental para o entendimento político disso: que processo histórico aconteceu para que os povos indígenas deixem de falar a sua língua? Parece que os povos optaram por deixar de falar sua língua. Houve processos violentíssimos e os professores não estão tendo acesso ao instrumental que os faça entender como

se deu esse processo, e entram em viagens de recuperar o uso de sua língua com listas de 180 palavras recolhidas no século passado. Um povo que se posicionou contra essa história são os Potiguara; fora estes e os Fulniô, que conservam a língua, estão todos no Nordeste direcionados para o resgate da língua.

Eu estive num encontro de professores indígenas de escolas do Nordeste; uma liderança, chefe de ritual, colocava que eles perderam a língua, que têm que resgatar a língua ancestral, e ele, ao falar sobre o *toré*, contou sobre o processo da bebida de caju que acompanha o ritual; nessa explicação ele listou sete palavras para cada etapa da fermentação da bebida de caju, e em que momento cada uma dessas etapas estão presentes na realização do *toré*. Essas sete palavras são absolutamente desconhecidas por mim; não são parte do português nosso. Esta era então uma situação engraçada, em que ele falava sobre uma língua ancestral perdida, enquanto ele estava ali falando uma variedade do português que não é a nossa, é própria dos Tremembé do Ceará.

Então está faltando um aporte teórico da sociolinguística para que eles vejam que o português que eles estão falando pode ser considerado uma variedade étnica do português. Enquanto eles ficam falando em recuperar palavras ancestrais que estão mortas, eles estão numa realidade em que a linguagem revela o ambiente sociocultural em que estão imersos. É o caso então de proporcionar

conhecimentos para que eles vejam que houve processos históricos de dominação cultural que acarretaram a perda da língua, mas ao mesmo tempo que o português falado por esse povo é uma variedade étnica.

A questão sociolingüística também é importante para os povos que falam suas línguas originais, para o professor diagnosticar a situação dos usos lingüísticos da sua comunidade, que agora sofrem uma nova pressão de perda de uso em vista das novas tecnologias, as antenas parabólicas, que estão bem presentes nas comunidades indígenas. Então tem que haver um aporte teórico para fazer frente a isso; definir projetos; e aí é que vem a questão do projeto contextualizado: aí que você vai definir o projeto, como Eunice mostrou, de criar palavras para novas realidades ou de recuperar palavras que não estão sendo mais empregadas; aí está a validade da proposta do dicionário monolíngüe que a Eunice colocou ontem.

Essas coisas só são possíveis se você tem uma reflexão conjunta, uma articulação, um diálogo com essas sociedades e ver o que se pode encaminhar para melhorar a educação indígena nessas sociedades e o que deve ser feito especificamente para cada realidade. A gente vê com preocupação a redução que ocorre nos projetos voltados somente à formação do professor que não tem um conhecimento maior da sociedade e da demanda específica que ela queira fazer com relação à educação escolar. Tanto que vários projetos já começam com a proposta curricular do magistério pronta.

Enquanto nós tivemos, ao longo da história, o projeto do Acre, por exemplo, que foi construir em termos documentais o currículo, 15 ou 20 anos depois; o do Tapirapé também levou esse tempo; hoje nós temos antes a proposta curricular da formação do professor do que os próprios cursos de formação; quando começa o curso já está pronto o documento da proposta curricular da formação do magistério.

No Acre a proposta curricular foi tratada como documento 15 anos depois do curso já estar sendo executado, e agora é que está tomando forma a proposta curricular das escolas. Nós temos uma inversão tanto no lado que antecede ao conhecimento específico da sociedade (você já vem com o formato da proposta curricular da formação do magistério), quanto com relação aos currículos das escolas indígenas, pois está havendo uma corrida louca por definir as propostas curriculares rapidamente para responder às pressões feitas pelas secretarias municipais de educação, que é outra loucura acontecendo por aí também.

Outra coisa que os cursos estão fazendo, como são cursos que foram construídos, a maioria deles, em termos genéricos, como eles são construídos sem um conhecimento maior da sociedade e um diálogo maior com suas lideranças e com seus professores sobre projetos pedagógicos, e por não contemplarem uma questão de acompanhamento do professor na sua prática em sala de aula, está havendo um divórcio muito grande entre o que acontece nas etapas dos cursos e o que

acontece na sala de aula com o professor.

Vários professores têm comentado que o que rola lá no curso só dá para fazer lá no curso, na escola da aldeia não dá para fazer não; como você não conhece a situação específica da comunidade e não define o rumo do projeto pedagógico, estas coisas vão aprofundando e vão dar em problemas sérios. Então vários professores indígenas dizem que o curso é bom, mas que o que dizem lá, só funciona lá; na escola não funciona.

Outra coisa que vemos nesses cursos é que a questão da educação diferenciada parece que é uma coisa que nós sempre fizemos, nós quer dizer os agentes de governo. Parece que a educação num contexto de multiculturalismo e diversidade sociocultural é uma coisa em que somos especialistas, e é comum este tipo de abordagem. O técnico da FUNAI ou de secretaria de educação fala nisto como se fosse uma coisa muito fácil de se fazer, e tivéssemos tradição nisso. Não temos. A nossa história de educação tem uma história homogeneizadora, é uma história de apagamento de diversidade cultural. Então está havendo uma falta de formação de técnicos e de formadores nesses contextos. Educação em contexto multicultural não é a nossa tradição. Nós não sabemos fazer isso. Estamos muito mais aprendendo, agora que temos a injunção de uma política indigenista de favorecer a manutenção da diversidade, estamos aprendendo a fazer isto, mas não é nossa tradição. Então está faltando formação, as faculdades de educação têm que abrir disciplinas de multiculturalismo na

educação, porque nós não temos pessoas formadas nesse campo. A questão da interculturalidade está sendo muito simplificada e reduzida. No curso de formação, se dançou um *toré* já é intercultural o curso; se fez um desenho ou há um texto feito pelos professores, já se está dando voz. A coisa é muito mais complexa; tem que haver um programa grande, as universidades têm que entrar, as faculdades de pedagogia têm que criar disciplinas de multiculturalismo, pois nós não temos técnicos e pessoas trabalhando com isso.

Então a questão da interculturalidade e do multiculturalismo tem arremedos; em muitos casos é arremedo o que se faz, e reificando a cultura indígena: cultura é aquilo que você tem. Isto acontece muito no Nordeste. Se não aparecer de colar, cocar e tanga de palha, então não é índio mais. É uma permanência da dominação cultural violenta sobre eles. Se eles não aparecerem nesses cursos ou na FUNAI em Brasília de cocar de penas e dançando com chocalho não são mais índios e não vão impor os seus interesses, as suas demandas. Tem que haver um pouco de cuidado nisso.

Por isso é tão necessária a formação de técnicos, pois não temos tradição de executar programas no contexto do multiculturalismo, e simplificamos muito a questão. Então isso faz as pessoas crerem que educação diferenciada, educação indígena é uma coisa simples de você conseguir, basta falar que ela brota, tem geração espontânea. Nos cursos não há uma preocupação em que os

professores ganhem um instrumental teórico para eles fazerem uma análise da história da educação escolar em suas comunidades.

Tem muitos cursos em que eu sinto que os professores ficam em posição de defesa: que educação diferenciada é essa? Passaram anos debaixo da dominação da escola homogeneizadora, de repente, em vez de dizer por que é que mudou, você entra com o papo da educação diferenciada. Lá no Nordeste eles questionam: que história é essa de educação diferenciada? Onde que você viu existindo isso? Então acham que essa educação é a educação do professor com uma formação menor, e que a escola não vai ser eficiente, não vai responder ao que a comunidade quer. O que a gente acha é que muda o discurso, muda a política e não se debate isso. Então acho que faz parte da formação dos professores eles ganharem o instrumental para analisar a história da escola na sua própria sociedade; como começou, qual foi a frente de contato, que tipo de escola, sob a égide de que tipo de instituição (religiosa, militar, do Estado etc.), o que é que isso trouxe para a escola, porque a maioria dos professores que estão sendo formados hoje se escolarizou nesse modelo de escola. Então fica uma coisa estranha, pois o professor pensa: pois, se deu certo comigo, por que é que agora tenho que mudar a minha prática; eu me alfabetizei, sou leitor, sou escritor, por que é que tenho que mudar a minha prática? O que está faltando é um reporte crítico com relação a isso. Não se trabalha essa questão com os professores. Têm que fazer uma história

crítica da escola: como a escola começou? Como ela está hoje? Ela responde ao que a comunidade espera dela? O que vamos mudar, se não responde? O que se faz para que a escola passe a responder a essas necessidades? Vamos preencher melhor essas categorias: escola diferenciada é uma escola que preenche uma demanda que uma comunidade específica tem em relação a uma instituição. Aí ela vai se construir para a responder essa demanda; senão ela não é diferenciada.

Outra questão que me preocupa muito, para acabar, é a naturalização com que estamos tratando a questão da escrita. Se a gente fala em interculturalidade, é meio complicado não colocar a questão da relação da escrita com a oralidade. Tem um lado que conhecemos: os povos indígenas querem dominar a escrita e a leitura para se impor melhor na nossa sociedade, para não serem discriminados etc. Eles querem dominar um produto cultural nosso para trafegar melhor por aqui. Ao lado dessa questão tem a questão de que esse produto cultural apaga o outro, que é a oralidade. E a oralidade, até onde a gente sabe, é o que vem dando sustentação, manutenção e reprodução dessas sociedades até hoje. O uso da escrita nas sociedades indígenas ainda é muito reduzido. Está havendo uma naturalização muito grande em relação a esse produto cultural da sociedade dominante que é a escrita.

Eu não estou dizendo que a escrita não tem valor. Estou dizendo que ela tem que ser tratada no contexto de uma sociedade que tem outro

mecanismo de reprodução cultural, que é a oralidade. Isso está sendo anulado. A gente impõe a escrita e os professores índios exigem a escrita, sem que a gente tenha dominado o mecanismo da oralidade, que é um produto cultural específico, com resultados culturais específicos. A gente não tem esse quadro, e, por não haver essa interculturalidade, você entra com um produto cultural e vai anulando o outro. Estes cursos têm que se colocar a questão da apropriação da escrita mais a questão da oralidade, que tem sustentado a reprodução sociocultural dessas sociedades até hoje.

Nesse ponto a escrita pode ser um projeto conservador. Nós não estamos vendo que isto seja discutido nos cursos, de projetos de escrita contextualizados a cada povo; a questão do que é que cada povo quer ver publicado na sua língua etc. Essa discussão em geral passa batida. Então, o projeto de escrita acaba se tornando uma coisa conservadora, porque passa pelas decisões do não-índio. Se nós já vivemos sob a égide de cartilhas, de publicações de cunho religioso, hoje são outras histórias que não são decididas junto com as comunidades. É claro que o professor indígena precisa de material de apoio para sua prática pedagógica, mas é só isso que nós vamos publicar? Porque aí você vai dar um uso muito restrito à língua indígena: nas cartilhas e no material pedagógico/didático da escola. Têm sido produzidos materiais muito importantes; mas é só isso que vai publicar em língua indígena? Que outros projetos esses professores em programas de formação continuada poderiam desenvolver? Produzir biografias de grandes

lideranças, jornais, coisas pequenas que circulassem mais pelas comunidades; vídeos, outros tipos de produção ou de vídeo que relatassem histórias do contato, de resistência. A questão da publicação, seja em português, seja na língua indígena, está muito limitada, voltada exclusivamente para questões pedagógicas. Se reduz a isto, quando deveria haver discussão com o professor sobre o letramento: que função a escrita vai ter para determinada sociedade? Ela vai ter a função de revitalizar o uso? Então vamos publicar alguma coisa; vamos definir com os professores uma publicação nessa linha, mas o quê? Histórias do contato, biografias, jornais, o que vai ser?

Essa discussão não está existindo; há uma tradição que a gente segue: é cartilha, é material didático,... que está sendo publicado. É publicado e é um resultado, mas não tem circulação, não tem discussão. Teve projeto que publicou pilhas de jornais; meses depois as pilhas continuavam lá, não tiveram circulação. Então essas questões devem estar contextualizadas: a formação de professores e as publicações têm que estar contextualizadas para a gente não estar fazendo um arremedo de educação intercultural.

## Professores Kaingang de Inhacorá (RS): uma experiência de formação

*Juracilda Veiga*<sup>27</sup>

Os Kaingang são atualmente um dos maiores povos indígenas no Brasil, com cerca de 22 mil pessoas, concentradas nos estados de São Paulo, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul. Até o final do século XIX, ocupavam também uma parte da região de Misiones, na Argentina.

Nossa primeira aproximação com os Kaingang de Inhacorá (município de São Valério do Sul, RS) surgiu por uma pesquisa histórica de Wilmar D'Angelis, que o levou a intuir que os Kaingang de Misiones, na Argentina, não teriam simplesmente “desaparecido” mas, em grande parte, migrado para o Brasil: a migração mais recente dirigida à região de Palmas e Xapecó, e a mais antiga, por volta de 1865, transposto o rio Uruguai e se radicado no Rio Grande do Sul.<sup>28</sup> Em 1996, fomos convidados pela Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul para assessorar cursos de capacitação para pro-

---

<sup>27</sup> Antropóloga e indigenista. Coordenadora do Núcleo de Cultura e Educação Indígena da ALB. Bolsista FAPESP, Processo 95/03690-8 (de 1996 a 2000).

<sup>28</sup> Resultados dessa investigação foram apresentados no XII Encontro Regional de História, da ANPUH, na Unicamp, em setembro de 1994, e no V Encontro de Cientistas Sociais, na Unoesc, em Maio de 1997.

fessores das escolas indígenas naquele estado, e tivemos oportunidade de conhecer os professores indígenas de Inhacorá. Confrontados com aquela hipótese histórica, lembraram relatos da tradição oral de sua comunidade que se encaixavam nela. Visitando Inhacorá pela primeira vez, ainda em 1996, recolhemos depoimentos dos mais velhos que confirmaram a pesquisa bibliográfica.

No ano seguinte, iniciei minhas pesquisas de campo naquela comunidade, como parte do meu Doutorado, e passei a participar diretamente da discussão sobre o trabalho na escola.

A comunidade de Inhacorá reúne características muito peculiares: é uma comunidade pequena, com aproximadamente 800 habitantes e cerca de 200 alunos, de pré-escola à 4ª série do Primeiro Grau, sendo que as crianças, ao ingressarem na escola, são monolíngües em Kaingang. Em 1996, seis professores Kaingang desta comunidade completaram seu curso de Magistério. Possuíam, portanto, 8 professores Kaingang bilíngües, o que, no contexto dos povos indígenas do Sul do Brasil, é um privilégio. Apesar disso, os professores experimentavam muita dificuldade em alfabetizar os alunos na própria língua e estavam repetindo sua própria experiência: alfabetizar em português, utilizando o Kaingang como língua de instrução. Logicamente, as dificuldades das crianças eram inúmeras e o desalento dos professores também.

No final de 1997 eles decidiram convidar-nos (a Wilmar D'Angelis e a mim) para assessorar a

escola indígena daquela comunidade. Consideramos que esta seria uma importante oportunidade para podermos colocar em prática, de modo eficaz, muitas das idéias que vínhamos defendendo e expondo em encontros mais gerais de professores indígenas e indigenistas. Discutiu-se muito o processo de bilingüismo de transição introduzido entre os Kaingang, no qual se inicia a alfabetização em língua indígena apenas porque as crianças não falam o português, mas onde o objetivo não é o da valorização da língua e sua permanência, senão a transição, o mais rápido possível, ao português.

Percebe-se que, para valorizar a língua indígena, não basta apenas alfabetizar em língua materna, mas dar à língua indígena um lugar de prestígio. Se todos os conhecimentos novos e interessantes só podem ser acessados através da língua portuguesa, faz-se um discurso implícito, mas muito eficaz, de que a língua indígena tem utilidade apenas dentro da aldeia e no contexto doméstico; para todas as demais atividades necessita-se do português. É por esse motivo que os pais indígenas exigem, muitas vezes, que os professores ensinem diretamente em português, sem tomar em consideração os prejuízos imediatos das crianças e o prejuízo futuro, de todo povo Kaingang, que gradativamente vai deixando de usar sua língua, em contextos significativos de sua vida, acarretado em muitas áreas indígenas a perda lingüística.

Tentamos fazer com que os professores compreendessem que sua missão como educadores é ajudar as crianças a aprender, partindo da

experiência do seu universo conhecido. Embora sendo pequenas ao chegarem à escola, as crianças já possuem uma experiência de mundo, e é dela que se deve partir para construir o conhecimento da leitura e da escrita. Alfabetizar na língua materna não é um modismo, mas uma necessidade. A criança só pode expressar sua experiência na própria língua e nesse aspecto o trabalho com a expressão oral precede a escrita e sua compreensão, por isso o material didático a ser produzido deve provocar a imaginação da criança para que ela expresse seu conhecimento, sua compreensão da realidade que vive. Essa compreensão é sempre uma aproximação, que deve ser mais nítida e perfeita a cada etapa vencida. Apenas depois que a criança tenha completado sua transição da casa para a escola e sinta-se segura em expressar-se em Kaingang oralmente e por escrito; isto é, esteja plenamente alfabetizada, é que ela deve ser introduzida na escrita da língua portuguesa, como segunda língua.

Por isso, se coloca a necessidade do uso da língua indígena em todos os contextos de aprendizagem e não só “em aulas de língua indígena”, onde a língua materna é ensinada como se fosse uma língua estrangeira e, muitas vezes, nem isso. No caso do Inhacorá, isso se configura como impossível, porque as crianças não entendem o português mas, passando para a 2ª série, isto é, sem mesmo ter completado sua alfabetização, a criança é transferida para a sala de uma professora não-indígena, que só pode ensinar em português. Isso ocorre em muitas áreas devido à falta de um

maior número de professores indígenas, mas com visível prejuízo para as crianças.

Mesmo conscientes disso, sabemos que os problemas não podem ser resolvidos todos de uma vez, por isso nos detivemos a discutir a importância de que ao menos a alfabetização fosse feita integralmente em língua materna, considerando-se a pré-escola, primeira e segunda séries, como o tempo mínimo de alfabetização. Somente a partir da terceira série a criança começaria a ser introduzida no uso da língua portuguesa, como segunda língua.

No contexto de evidenciar que todos os assuntos podem ser tratados e escritos em língua indígena, criou-se, com os professores, termos em língua Kaingang, inclusive para os comandos de computador, nos quais eles passaram a ser iniciados. Procurando responder à necessidade de instrumentos eficazes de valorização da língua Kaingang, produziram em computador um primeiro jornal em sua língua, o Jorvĩ. Jorvĩ é um passarinho ao qual os Kaingang atribuem a capacidade de comunicar-se com as pessoas por meio do canto, comunicando aos Kaingang fatos que aconteceram ou vão acontecer.

### Perspectiva histórica

O interesse dos professores e da comunidade sobre os registros da sua história tornou-se fundamental no processo de pesquisa e de

compreensão do que poderia vir a ser uma escola adequada para aquela comunidade. Juntos, passamos a investigar a origem da área indígena de Inhacorá e eles passaram a inserir a história contada pelos seus pais e avós na história recolhida por nós, nos arquivos históricos. Estabelecer a relação entre a história escrita e a história que está na memória e na percepção dos antigos Kaingang vem possibilitando aos professores indígenas a compreensão política do contexto onde vivem e dos interesses que incluíram ou excluíram as populações indígenas dos processos de formação da sociedade regional, da qual são parte. A história regional está presente nos relatos orais das comunidades indígenas a partir de suas lembranças e dos seus engajamentos na construção das estradas, na “pacificação” de outros grupos indígenas hostis ao governo, bem como na sua participação nas guerras provinciais ou internacionais, como a guerra do Paraguai. A escola pode ajudá-los a relacionar essas histórias familiares com o contexto político nacional, naquele momento.

Essa é a leitura do mundo que, nas palavras de Paulo Freire, precede a leitura das palavras.

Trabalhamos com eles a necessidade de desenvolver tanto a sua postura de professor, quanto a de educador. Consideramos que o educador deve conter o professor, mas o papel do educador transcende o de professor, sendo mais amplo e estando vinculado ao compromisso com a sociedade a qual pertencem. Os educadores sempre existiram

em todas as sociedades, portanto também na sociedade Kaingang . Os educadores são aqueles responsáveis pela formação do povo (Kaingang): a família, com destaque para os mais velhos, detentores do conhecimento, suas autoridades constituídas e os jovens, que ocupam a posição de professores.

O professor indígena é alguém que deve estar preparado para introduzir as gerações mais novas no conhecimento de técnicas e saberes de maneira formal, mas ele não pode prescindir de ser também um educador. E, para ser um educador Kaingang, é necessário observar os valores da sua cultura, para que os ensinamentos da escola não entrem em contradição com a cultura indígena.

O jovem indígena, para se tornar um professor, é obrigado a penetrar profundamente nos conceitos e exigências da sociedade brasileira, completando no mínimo a 8ª série e, muitas vezes, os que chegam a atingir essa condição foram obrigados a abdicar do uso da língua e a abandonar práticas sociais fundamentais para as suas comunidades. O que significa que, como professor indígena, deve fazer o caminho de volta redescobrimdo práticas importantes para a sua comunidade.

### Perspectiva lingüística

Esse trabalho com os professores indígenas se volta, portanto, para a perspectiva de

construir um projeto pedagógico com a sua comunidade. Aposta na perspectiva de construir o material didático da escola com os professores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Percebeu-se que um problema criado pela escrita Kaingang foi a uniformização a partir do dialeto Kaingang da região central do Paraná. E, a partir disso, se passou a considerar que a maneira “correta” do Kaingang era aquela que estava escrita, mesmo não sendo o dialeto falado pela comunidade local. Isso acarretou um problema a mais para as crianças. Consideramos necessário trabalhar na formação teórica dos professores e, a partir disso, construir com eles o material didático adequado, de acordo com os conceitos estudados, para que eles saibam por que estão utilizando aqueles recursos.

Nesse processo, construímos um primeiro material experimental, que estava baseado no seguinte roteiro de nossa primeira atividade de formação:

I. Alfabetização (introdução, idéias gerais e fundamentais)

1) Avaliação da própria experiência: como fizemos em 97 e o que aprendemos (acertos e erros)

2) As experiências e conhecimentos dos outros

II. A escrita (introdução, idéias gerais e fundamentais)

1) A língua Kaingang e a escrita (incluindo: fonética e alfabeto)

2) A língua Kaingang e a escola (incluindo: bilingüísmo e pré-escola)

### III Como faremos a alfabetização em 98

1) Língua da alfabetização

2) Cartilhas, material (tipo de) letra, temas

3) Seqüência de dificuldades

IV. Como serão as 2<sup>as</sup> séries?

V. Outros temas

Uma conclusão comum, ao tratarmos do ponto III.2, ou seja, do material para alfabetização em língua indígena, foi quanto à necessidade de definirem juntos “palavras geradoras”, construindo um conjunto de termos Kaingang, adequado às tarefas de alfabetização, seja do ponto de vista lingüístico (conjunto de letras do alfabeto, restrições fonotáticas, etc, seja do ponto de vista pedagógico (adequação às práticas e conhecimentos culturais do grupo, à psicologia do aluno etc) e político (interesses e preocupações da comunidade, valorização da identidade e das práticas culturais indígenas). Essa tarefa, iniciada em grupos e, depois, completada pelo conjunto dos professores, resultou em uma listagem com 149 palavras Kaingang, das quais foram selecionadas 30, para cujo emprego foram também relacionadas diversas sugestões de atividades construídas coletivamente. A proposta concluída do material de apoio para a área de alfabetização em Kaingang incluiu a produção de um jogo de cartazes, acompanhado de ilustração correspondente, em parte produzidas a partir de

fotos colecionadas durante meu trabalho de campo, e um manual de apoio para o professor, com sugestões de como explorar os temas. Esse material vem sendo testado nos últimos 2 anos pelos professores, sendo alguns temas substituídos nesse período, por outros mais adequados. Ele se opõe à idéia de cartilhas, que são materiais uniformes e permanentes e muitas vezes dispendiosos. Essa prática implica, por um lado, na confecção de material único e de acordo com aquela realidade onde o professor trabalha e; por outro lado, exige a intervenção ativa do professor na sua realidade ao pensá-la, concebê-la e produzir o material para a sua turma. É nesse esforço da preparação de suas aulas e do seu material de trabalho que o professor indígena se constitui professor no exercício de sua atividade criadora.

### Perspectiva antropológica

Em seu curso de Magistério, os professores descobriram a necessidade de serem também pesquisadores da sua realidade e puderam aprofundar a experiência nas pesquisas e entrevistas que fizemos juntos, com as pessoas da comunidade que possuíam uma grande experiência de vida e eram bons contadores de história. Eles foram meus intérpretes e tradutores na entrevistas com os mais velhos e importantes debatedores das descobertas culturais que fazíamos com eles. Creio que pudemos construir juntos alguma idéia do que vem a ser um

professor pesquisador da própria cultura. Essa prática modificou a imagem de que os jovens, por terem tido acesso à escola, são os que sabem, sendo os conhecimentos dos antigos “coisas do tempo que a gente estava no mato”, para passar a uma atitude de admiração dos conhecimentos do seu povo e da possibilidade desse conhecimento ser enriquecido a partir da escrita. Fomos descobrindo juntos o que poderia ser relevante tematizar na escola.

Nosso objetivo como educadores não é necessariamente encontrar a solução, mas fazer pensar aos nossos educandos, acreditando que aquele que tem o problema, tem também a solução. Os povos antigos tinham tempo para pensar, para se indagar e para ser curiosos diante da vida. A vida moderna, facilitando uma série de soluções do cotidiano, nos acomoda e nos impede uma série de experiências que foram importantes para as gerações antigas.

Como educadores, sabemos que são os desafios que nos constituem como seres humanos. É a nossa capacidade de pensar e de enfrentar os desafios de nossa vida que produz a cultura.

Paulo Freire foi o primeiro educador a utilizar na sua pedagogia o conceito antropológico de cultura. Cultura não é apenas erudição, ou limita-se ao que está escrito, mas sim o conhecimento que os homens adquirem na sua relação com o mundo que o cerca, incluindo o mundo natural, os seres humanos e os outros seres, que não chamarei de sobrenatural, por ser essa uma categoria que não corresponde

àquelas do pensamento indígena. O que caracteriza o ser humano é a cultura, ou, nas palavras de Paulo Freire, a capacidade de transcender. A cultura ancestral é a matéria-prima para construir o projeto de futuro. Esse projeto de Escola deve ser adequado às necessidades culturais do povo a quem serve, às suas aspirações do que deve ser um ser humano adulto. Chamou-me a atenção a maneira como a criança é pensada pelos Bakairi, segundo a exposição feita por Darlene Taukane, nesse encontro: seu povo diz que a criança é “minha mão”, ou seja, a criança têm, na comunidade Bakairi, o lugar de auxiliar dos adultos. A criança presta pequenos serviços que são importantes. É pela imitação dos mais velhos que a criança vai construindo seu projeto de pessoa. A educação formal também existe nas sociedades indígenas: são os ritos de passagem, que permitiam às pessoas ascender a uma nova condição: como sair da condição de menino e ser admitido na categoria de guerreiro. Esses ritos de passagem normalmente estão ligados à adolescência, quando a vida floresce em toda sua exuberância. Nesse momento essa energia é canalizada para produzir pessoas aptas a manter a sobrevivência do grupo.

A escola, tal qual funciona atualmente, nas áreas indígenas, tende a tornar as crianças e jovens pessoas disfuncionais para o seu povo, porque estão voltadas para uma realidade que não é a sua. Por isso muitos povos indígenas têm resistido à escola. Não só para os Guarani, povo da palavra inspirada; para quem, a “igreja, a escola e a polícia” existem para destruir o modo de ser Guarani mas, também,

para o povo Kaingang. A resistência dos Kaingang à escola se faz por atos, e um desses atos de resistência é a evasão escolar. E o motivo não é apenas o fato de que a escola não está, ainda, adequada as suas necessidades, mas a desconfiança de que a escola vai, de alguma forma, atrapalhar a educação dada pelos pais. Um homem Kaingang da Terra Indígena de Ivaí, no Paraná, questionado por mim sobre os motivos de não mandar seu filho para a escola, respondeu que o filho dele deveria trabalhar ajudando o pai. Argumentei que ele poderia vir à escola num período e ajudar o pai no outro período. Ele explicou que isso não era possível, porque sua roça ficava a 3 horas de caminho da escola e que, além disso, as crianças que estudam na escola se negavam a ajudar nas tarefas domésticas, como socar milho, e realizar trabalhos de roça, passando a não obedecer aos pais.

Cada cultura tem, portanto, uma pedagogia para produzir pessoas adequadas: a escola deve tomar isso em em conta. Os professores devem redescobrir estes aspectos da formação da pessoa em suas sociedades.

Concluimos esta apresentação explicitando que consideramos esse trabalho com os Kaingang como uma experiência não-formal, porque não tem por objetivo titular os professores, mas sim acompanhá-los nas suas dificuldades como educadores e pensar com eles sobre sua prática, revendo conceitos, registrando e revendo suas experiências em sala de aula.



## Capítulo 4

### A LÍNGUA INDÍGENA NA ESCOLA: QUESTÕES DE POLÍTICA LINGÜÍSTICA

#### Política e planejamento lingüístico nas sociedades indígenas do Brasil hoje: o espaço e o futuro das línguas indígenas

*Ruth Maria Fonini Monserrat*<sup>29</sup>

*“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

---

<sup>29</sup> Lingüista, professora do Departamento de Lingüística da Faculdade de Letras da UFRJ.

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. 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 latino-americanos: *“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 decisores, 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 latino-americanos 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 socioeconômica cultural de cada povo, contextualizada na recuperação de sua memória histórica, na reafirmação de sua identidade étnica, no estudo e valorização da própria língua (sublinhado meu) 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 desejabilidade 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 sócio-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 Siguan & 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, standardização, 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 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 3.127 professores indígenas e 1.673 escolas em áreas indígenas (dados do MEC, 1998). 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 98 da escola Tengatuí – que funciona de primeira a quarta série do Ensino Fundamental, na Terra Indígena 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 (1997), 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-explicação 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 diglósico... 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 do conflito diglótico: *“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 “bilíngues” 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 vêm 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 sócio-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 considerar 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 quotidiana, 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 a manutenção, fortalecimento e desenvolvimento das línguas indígenas.

## Bibliografia

AGUIRRE BELTRÁN, G. *Teoría y practica de la educación indígena*. México: SepSetentas, 1973.

ANE/CIMI. *Relatório do IV Encontro Nacional de Educação*. Goiânia: ANE/CIMI, 1997.

CALVET, L-J. *Les Politiques Linguistiques. Col. Que sais-je?*, Presses Universitaires de France, Paris, p.3.075, 1996.

CHIODI, F. "Los Problemas de la Educación Bilingüe Intercultural en el area del lenguaje". In: Wolfgang, Küper (Comp.). *Pedagogía intercultural bilingüe: fundamentos de la educación bilingüe*. Quito, Ecuador: EBI & ABYA-YALA, 1993.

D'ANGELIS, Wilmar R. *Leitura e escrita em escolas indígenas: domesticação x autonomia*. In D'ANGELIS, Wilmar R.; VEIGA, Juracilda(Orgs.). *Leitura e escrita em escolas indígenas*. Campinas: ALB: Mercado das Letras, 1997. p. 14.

FENNEL, D. *Can a shrinking linguistic minority be saved? Lessons from the Irish experience*. In: AUGEN, Einar. *Minority languages today: a selection from the papers read at the First International Conference on Minority Languages Held at Glasgow (1980)*. Edinburgh University Press, 1993.

HAMEL, R.E. *Determinantes sociolingüísticas de la educación indígena bilingüe*. In: Signos - Anuario de Humanidades. México: Universidad Autónoma Metropolitana Iztapalapa, 1988.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTE. Secretaria de Educação Fundamental. *Diretrizes para uma política nacional de educação indígena*, Brasília:MEC, 1994.

\_\_\_\_\_. *Referencial curricular nacional para as escolas indígenas*. Brasília: MEC, 1998.

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

## A língua indígena na escola indígena: quando, para que e como?

*Angel Corbera Mori*<sup>30</sup>

### Introdução

Uma visão simplista supõe o Brasil como uma sociedade homogênea, tanto no aspecto lingüístico como no cultural. Sabemos que isso não é verdade. O Brasil é um país multilíngue e pluricultural, pois junto à língua oficial, o Português, falam-se 170 línguas, correspondentes a 200 povos indígenas. Calcula-se que, à chegada dos portugueses, eram faladas no atual território brasileiro 1.175 línguas, mas, nos 500 anos de contato das culturas indígenas com a sociedade nacional, 85% dessas línguas, ou seja, 1000 línguas, desapareceram. No Brasil falam-se também línguas alienígenas, que foram trazidas pelos imigrantes europeus, como o Italiano, Alemão, Holandês. Quando japoneses, coreanos e chineses vieram para o Brasil, trouxeram, também, as suas línguas respectivas: Japonês, Coreano e Chinês. As línguas faladas pelos escravos negros no Período Colonial, todas elas foram desaparecendo. Em suma, no Brasil falam-se o Português, considerado como a língua oficial, as línguas indígenas, e um número determinado de línguas européias e orientais. Essa

---

<sup>30</sup> Lingüista, professor do Departamento de Lingüística do Instituto de Estudos da Linguagem da Unicamp.

realidade demonstra que o Brasil é uma sociedade multilíngue e pluricultural.

## Política lingüística

Diante dessa realidade, pode-se levantar a seguinte questão: por que, então, às vezes se escuta ou se vê escrito em livros e revistas que o Brasil é um país monolíngüe? A resposta está no conceito de política lingüística de dominação do Português sobre as línguas indígenas. Por exemplo, a Constituição brasileira (1988), em seu Artigo 13, diz:

*“A língua portuguesa é o idioma oficial da República Federativa do Brasil”*

O Português, como língua oficial, tem a prioridade de ser usada em todas as atividades oficiais de comunicação: escrever documentos para os ministérios, solicitar documentos, enfrentar um julgamento; é a língua que deve ser usada na escola. Na Constituição Federal de 1988, o Capítulo III “*DA EDUCAÇÃO, DA CULTURA E DO DESPORTO*” contém os artigos 210 e 215, que falam do uso das línguas indígenas no Ensino Fundamental; o Capítulo VIII trata dos índios. Esses artigos da Constituição Brasileira representam um avanço em relação às legislações anteriores que tratavam dos povos indígenas. Contudo, as línguas e culturas das diversas nações indígenas continuam relegadas a um segundo plano. Elas não são oficiais: os artigos citados apenas reconhecem a organização social, os

costumes, as línguas, as crenças e tradições dos índios. Nota-se aqui, na verdade, uma hierarquização dos direitos socioculturais e lingüísticos dos povos indígenas que habitam o território brasileiro. Desse modo, o Português, associado à cultura não-índia, tem prioridade de ser oficial; já outras línguas e culturas, aquelas dos povos índios, são reconhecidas, mas não têm o direito de serem oficiais. Aqui, surge outra pergunta: por que o Português é considerado como língua oficial? As línguas indígenas não podem ser também oficiais?

Para a ciência lingüística não há línguas superiores nem inferiores, línguas primitivas ou línguas de civilização. Para a lingüística todas as línguas são iguais, todas elas têm uma estrutura lingüística, e todas servem para a comunicação de seus falantes. Se isso é verdade, por que, então, o Português é tratado como língua oficial? Deve-se procurar a explicação nos processos históricos de conformação das sociedades. De fato, quando povos diferentes encontram-se num mesmo território, seja de forma pacífica ou por motivos de conquista, ocorre que a língua falada pela sociedade que tem o domínio sócio-político e militar impõe a sua língua como oficial, de forma que todas as atividades regulares do Estado são feitas através dessa língua oficial, enquanto que as línguas faladas pelos outros povos são relegadas a usos secundários ou de comunicação apenas local.

No caso específico do Brasil, a língua portuguesa foi inicialmente imposta como oficial pelos portugueses. Quando o Brasil deixou de ser colônia

de Portugal, essa imposição foi mantida pelo grupo de brasileiros que possuem o poder sócio-político.

## O problema da língua

Os povos indígenas focalizaram inicialmente a suas lutas no problema do território, no reconhecimento de suas terras por parte do Estado. Nos últimos anos, paralelamente a suas reivindicações territoriais, os povos indígenas, e suas organizações políticas, vêm lutando pelo reconhecimento de suas línguas e de uma educação que corresponda aos seus padrões socioculturais.

O Brasil, como acontece com outros países da América Latina, enfrenta uma problemática lingüística de permanente conflito entre as línguas faladas pelos diversos povos indígenas e a língua oficial, o Português. As línguas indígenas, nos 500 anos de contato, transformaram-se em línguas oprimidas, relegadas a línguas de comunicação informal e de funções expressivas, enquanto o Português é a língua de uso formal e de funções intelectivas. Vê-se que existe uma dicotomia conflitante entre as línguas oprimidas, faladas pelos povos indígenas, e a língua opressora, falada pela sociedade nacional. Diante disso, surge uma opção radical com relação ao tratamento das línguas oprimidas: acelerar a sua extinção ou, pelo contrário, procurar a sua manutenção, revitalização e desenvolvimento.

Penso que manter o monolingüismo indígena constitui, nos momentos atuais, uma forma de discriminação e marginalização. Embora o Português tenha se convertido num instrumento de exploração econômica e de coação sócio-política, reconhece-se que as sociedades indígenas serão, no futuro, socialmente bilíngües. Como afirma Lênin “as necessidades do intercâmbio econômico obrigarão às nacionalidades que se localizam dentro de um mesmo Estado aprender a língua da maioria”. Também o sociolingüista Xavier Albó, ao discutir a situação das línguas andinas Quíchua e Aimara, adverte que “dadas as condições sociais e econômicas vigentes e muito dificilmente modificáveis, o espanhol será o meio viável para que os povos autóctones possam adquirir a capacidade técnica e acadêmica necessária para dialogar com o grupo dominante e para não seguir sendo marginalizados e oprimidos nos inumeráveis processos de integração nacional e continental”.

De fato, na era da globalização, é impossível pensar que o Português não seja introduzido nas sociedades indígenas. O processo de contato do Português com as línguas indígenas iniciou-se com a chegada dos europeus, contato que se vem intensificando nos últimos anos, de tal modo que há sociedades indígenas em que as crianças possuem o Português como língua materna. Reconhecer essa realidade não implica que se tenha que deixar de lado as línguas indígenas; pelo contrário, elas devem ser mantidas procurando sua codificação escrita e seu desenvolvimento intelectual mediante

publicações de livros, gramáticas, dicionários, literatura indígena. As línguas indígenas devem ser usadas na educação formal, na tecnologia, na agricultura, na ciência.

A alfabetização na língua indígena e o ensino para a aquisição da segunda língua deverão ser críticos e desalienantes, pois do contrário ambos esses processos servirão de base para a desvalorização das línguas indígenas, servindo como fontes para a dominação. A alfabetização na língua indígena e o ensino da segunda língua devem ser instrumentos básicos para que os indígenas sejam eles mesmos, mantenham a sua identidade étnica e adquiram autoconfiança para sua própria libertação.

Por outro lado, não se deve esquecer que a conservação e desenvolvimento das línguas e culturas indígenas não serão possíveis se esses povos não contarem com a garantia e respeito de seus territórios e com o apoio do Estado para o seu desenvolvimento econômico.

## O problema da educação

Desde o século XVI até a metade do século XX, a educação formal indígena desenvolvida pelo Estado brasileiro esteve pautada na catequização e assimilação dos índios à sociedade nacional. Cristianizar, civilizar e modernizar eram os objetivos da educação formal dos séculos XVI-XX. Mesmo no

período em que foram criadas as escolas bilíngües, o objetivo delas foi assimilar os índios à sociedade nacional. Nessas escolas, a língua indígena era apenas um meio para transmitir os conteúdos culturais da sociedade dominante. Nesse sentido, os programas de educação bilíngüe, tal como foram concebidos, representam uma versão modernista da educação tradicional, ou seja, aquela em que o ensino da língua oficial era ministrada diretamente aos falantes das línguas indígenas. Essas escolas bilíngües foram, na verdade, instrumentos poderosos de imposição de valores alheios, que negavam as identidades culturais dos povos indígenas.

Os primeiros debates sobre uma educação que respondesse aos interesses dos povos indígenas ocorreram a partir do final da década de 1970, como parte dos movimentos das próprias organizações indígenas. O resultado mais concreto desses movimentos foi a introdução de artigos referentes aos povos indígenas na nova Constituição brasileira de 1988. Esses artigos, considerados na nova Carta Magna, reconhecem, pela primeira vez, o direito dos povos indígenas de continuarem sendo o que são. Menciona-se também que é dever do Estado proteger e garantir o direito à diferença.

Aos artigos da Constituição Federal do 88 somam-se outros dispositivos legais que garantem a educação indígena diferenciada: o Decreto 26/91, a Portaria Interministerial 559/91, o Decreto que instituiu o Programa Nacional dos Direitos Humanos, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

(Lei 9.394/96) ou Lei Darcy Ribeiro e, finalmente, a publicação, em 1998, do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (MEC, 1998). Esse documento, segundo a Secretaria de Ensino Fundamental, visa “oferecer subsídios e orientações para a elaboração de programas de educação escolar indígena que atendam aos anseios e aos interesses das comunidades indígenas, considerando os princípios da pluralidade cultural e da equidade entre todos os brasileiros, bem como para a elaboração e produção de materiais didáticos e para a formação de professores indígenas”.

Todos esses documentos citados especificam que a educação escolar indígena deve ser intercultural e bilíngüe, específica e diferenciada. De fato, o sistema da educação formal das sociedades indígenas deve ser bilíngüe, mas definido dentro de uma política educativa libertadora. A educação bilíngüe não deve ser apenas uma ponte para chegar à sociedade nacional. A educação bilíngüe deve considerar as culturas dos povos indígenas para, posteriormente, gerar um diálogo crítico e criativo com outras culturas. Nesse aspecto, uma educação bilíngüe bem entendida deve estar orientada para uma interculturalização regional, nacional e internacional.

O processo da educação bilíngüe e intercultural deve focalizar a manutenção e desenvolvimento das línguas indígenas, como instrumentos de afirmação étnica. Uma educação bilíngüe intercultural relaciona-se com a

necessidade dos povos indígenas terem uma educação entrosada na sua realidade lingüística e cultural. Por outro lado, a sociedade brasileira precisa estar informada sobre a realidade dos povos indígenas, como aporte à construção de uma sociedade que respeite o diálogo intercultural. Para os povos indígenas a educação bilíngüe e intercultural constitui uma estratégia política de manutenção da língua e cultura, e uma procura de participação ativa na vida econômica, social, política e cultural da sociedade nacional.

### *Fundamentos da educação bilíngüe e intercultural*

Existem pelos menos três fundamentos básicos para se considerar uma educação bilíngüe e intercultural para os povos indígenas:

- O desenvolvimento cognitivo das crianças dá-se na língua materna, a mesma que joga um papel decisivo no processo de socialização e desenvolvimento do pensamento. A aprendizagem da leitura e escritura dá-se igualmente na língua que a criança fala e entende. Considerando esse fato, justifica-se que a alfabetização das crianças indígenas deve ser nas próprias línguas que elas falam.

- Uma educação intercultural bem sucedida possibilita o bilingüismo individual e social, estabelecendo redes e instâncias de intercâmbio cultural e lingüístico.

- Uma educação bilíngüe e intercultural deve fomentar a identidade nacional de um país unido

na diversidade lingüística e cultural.

### *Formação de recursos humanos*

Na educação bilíngüe e intercultural interagem línguas de valorizações sociais diferentes: a língua dominante e de prestígio, neste caso o Português, e a língua dominada e discriminada, isto é, as línguas indígenas. Daí que todo programa de educação intercultural deve considerar minimamente:

A formação de recursos humanos, ou seja, professores indígenas especialistas em educação bilíngüe e intercultural.

Elaboração de materiais didáticos para o ensino da língua materna e da segunda língua

O desenvolvimento de um currículo diversificado que contemple matérias relacionadas com a problemática regional, nacional e internacional. Em outras palavras, um currículo que leve em conta a realidade sociocultural de cada povo indígena.

### O futuro dos povos indígenas

O futuro dos povos indígenas, como também de suas línguas e culturas, depende essencialmente da organização deles mesmos, pois, na medida em que consigam lutar por seus direitos, terão melhores meios de sobrevivência.

Uma condição básica para a sobrevivência das sociedades indígenas é a garantia de seus territórios. Enquanto os territórios indígenas sejam demarcados e o uso de seus recursos naturais sejam garantidos e protegidos pelo Estado, os povos indígenas se manterão demograficamente estáveis e poderão crescer. Em outras palavras, o futuro das línguas e culturas indígenas relaciona-se à existência dos povos como sociedades dinâmicas. Esse futuro não depende apenas de medidas lingüísticas e culturais, mas especificamente de mudanças estruturais nos planos social, econômico e político.

Quanto ao papel da escola nas sociedades indígenas, cito as palavras do professor Guarani Valentim Pires<sup>31</sup>: “no mundo de hoje a escola se tornou importante também para nós [...] com a ajuda da escola, com uma educação que realmente responda às nossas necessidades, queremos reconquistar a autonomia sócio-econômica e cultural, e sermos reconhecidos como cidadãos etnicamente diferentes. Não queremos mais que a escola sirva para desestruturar nossa cultura e nosso jeito de viver, que não passe mais para nossas crianças a idéia de que somos inferiores e que, por isso, precisamos seguir o modelo dos brancos para sermos respeitados”.

---

<sup>31</sup> 1º Encontro de Educação Indígena da América Latina, UFMS, Dourados, 23-27/03/1998

## Referências

ALBÓ, Xavier. El futuro de los idiomas oprimidos. In Orlandi, Eni Pulcinelli (org.). *Política Lingüística na América Latina*, Campinas: Pontes 1988. p. 75-104.

BRASIL Constituição (1988). *Constituição: República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1988

HEISE, María. et al. *Interculturalidade un desafío*. Lima: CAAAP, 1994.

INSTITUTO CENTRAL DE NACIONALIDADES. Todas las nacionalidades tienen la libertad de usar sus propias lenguas orales y escritas. *Pekin Informa*, n.37, p. 20-23,1975.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. *Diretrizes para a Política nacional de educação escolar indígena*. Cadernos Educação Básica. Brasília: MEC, 1993.

\_\_\_\_\_. *Lei de diretrizes e bases da educação*. Brasília: Congresso Nacional.1996.

\_\_\_\_\_. *Referencial curricular nacional para as escolas indígenas*. Brasília: MEC, 1998.

MOSONYI, Esteban Emilio. Responsabilidad del lingüista frente a los pueblos indígenas americanos. *América Indígena*, México, v.42, n.2, p.289-300, abr./jun.1982.



Composto e impresso no Serviço Gráfico  
Divisão de Editoração  
Departamento de Documentação  
Diretoria de Administração