

## **A política educacional indígena no período 1995-2002: algumas reflexões<sup>1</sup>**

Betty Mindlin<sup>2</sup>

*Resumo:* O artigo é uma reflexão sobre os novos princípios de educação escolar indígena que passaram a orientar e a fazer parte integrante de leis instituídas nesse período, como uma conquista do movimento indígena e outros movimentos sociais, organizações não governamentais, especialistas, professores e líderes indígenas, em colaboração com o Ministério de Educação, FUNAI e outros órgãos do governo. É central a análise das publicações do MEC, da interculturalidade e multilingüismo nas escolas indígenas, como forte afirmação dos povos indígenas desde a Constituição Federal de 1988, em contraposição à corrente anterior, de assimilação e dissolução de direitos e valores indígenas no sistema educacional e na sociedade brasileira.

*Palavras-chave:* Política educacional indígena; Interculturalidade; Pluralidade lingüística; Direitos dos povos às línguas; Cultura e educação diferenciada; Leis e princípios de respeito a povos e direitos indígenas.

### **Apresentação**

É nítido no Brasil o movimento de afirmação dos direitos culturais e lingüísticos dos índios, com espaço para a autonomia indígena na construção de um sistema educacional, em especial desde a Constituição de 1988. Em 1991, passou para o MEC a responsabilidade pela política de educação escolar indígena, embora a FUNAI continuasse com muitas ações. O avanço na educação diferenciada foi o resultado de conquistas da organização dos índios e outros movimentos sociais, concomitantes com a ênfase nos direitos

humanos universais e com declarações importantes como o Plano Nacional dos Direitos Humanos de 1996.

Há grandes indagações que surgem nesse quadro.

Quais os princípios do governo brasileiro em direção à pluralidade cultural, às formas específicas e modos de ser dos índios, à inclusão na cidadania dos povos indígenas e outras populações diferenciadas? Como se combate o preconceito, a discriminação, como se desmonta o ideal brasileiro de uma sociedade homogênea, com uma só religião monoteísta, com padrões únicos de comportamento, característicos da sociedade de consumo? Como podemos ampliar o uso das nossas muitas línguas, e mesmo tendo a língua portuguesa como a nacional, deixar de tê-la como o único paradigma possível, ou seja, como podemos reparar o passado de um país colonial que já teve leis proibindo de ser falado e escrito o *nheengatu*<sup>3</sup>?

Admite-se a diferença, com valores coletivos heterogêneos, como um caminho para a equidade, para iguais oportunidades sociais e econômicas? Como são vistos no Brasil os direitos dos povos, diante da Declaração Universal dos Direitos Humanos, da Constituição Federal e da Convenção 169 da OIT? E, ponto fundamental, quais os mecanismos institucionais, políticos, legais, quais as ações concretas para que todos esses princípios sejam seguidos, qual a distância entre a teoria e a prática?

Os povos indígenas são anteriores ao Estado brasileiro, com direitos coletivos, com uma forma de ser e visão de mundo específicas. A Constituição Federal reconhece "sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários

sobre as terras que tradicionalmente ocupam..." , portanto, pelo menos parcialmente, está reconhecendo seu direito à autodeterminação, mesmo enquanto cidadãos brasileiros. Nós os vemos como interlocutores que deveriam estar no mesmo patamar que o Estado nacional, após séculos de massacres e domínio.

Nosso documento, no segundo capítulo, elaborado por José Ribamar Bessa, voltou às fontes históricas para a análise da escola indígena no Brasil. O capítulo seguinte versou sobre a situação atual, os princípios e normas adotados pelo Estado brasileiro. Discutimos a organização do Estado, as instituições e políticas para implementar os princípios - em particular com a passagem da execução da política educacional para os estados, sob orientação do MEC. Procuramos examinar os programas educativos, como a formação e capacitação de professores indígenas, e outras ações do ministério.

O documento terminou com um quadro conceitual da educação intercultural e seu panorama, em especial na América Latina, o que mostra como a política e a afirmação dos direitos indígenas no Brasil se inserem em uma corrente ampla, que ultrapassa as fronteiras do país. De uma forma sucinta, apareceram os direitos indígenas como tema central na educação.

Nosso trabalho teve como finalidade fazer propostas construtivas, pretendendo contribuir para manter e ampliar as conquistas dos povos indígenas relativas à educação, tanto no plano dos princípios como no institucional. Uma análise da política educacional indígena do Ministério, dos conceitos em que se baseia e das ações concretas deveria levar a recomendações objetivas, a salvaguarda das mudanças de governo, partidos e programas políticos.

## **Bases conceituais e metodologia para a apreciação, em 2002, das políticas públicas em educação indígena no período 1995-2002**

Examinamos os grandes documentos e diretrizes produzidos pelo governo brasileiro desde 1995 sobre a política de educação indígena, refletindo sobre seu conteúdo e sobre o significado das mudanças relativas ao quadro anterior. Por um lado essa nova visão sobre a educação indígena está relacionada ao novo paradigma instalado com a Constituição de 1988, que reconhece a pluralidade cultural da sociedade brasileira, e os direitos dos povos indígenas de serem diferentes, de poderem existir com projetos de futuro próprios e específicos. Por outro lado essa nova política escolar indígena está ligada a transformações no sistema educacional como um todo, que pretendem a universalização da educação, sobretudo no setor da educação fundamental, promovendo a equidade de acesso à educação de todos os indivíduos e setores sociais.

Tentamos traçar um panorama das principais questões e dilemas, sugerindo passos para o futuro, com a esperança de que nosso estudo seja útil para um amplo debate público e para futuras decisões políticas ou de reivindicações pelos índios.

Nosso principal instrumento de análise foi a leitura crítica de todos os documentos normativos, leis, publicações conceituais produzidos pelo governo desde 1995, examinando-os à luz do debate latino-americano e brasileiro e das idéias desenvolvidas nas últimas décadas em torno da defesa dos interesses indígenas. Além das leis e documentos oficiais, procuramos examinar os livros apoiados pelo MEC para divulgação da questão indígena, destinados aos índios e à sociedade brasileira em geral, os materiais didáticos produzidos

para as escolas indígenas e como apoio aos programas de formação de professores, os vídeos produzidos pela TV-Escola para divulgação nas escolas brasileiras e entre os índios, e os relatórios disponíveis sobre as ações do MEC. Um núcleo importante do nosso estudo foram os programas de formação de professores indígenas, que examinamos através de projetos e relatórios apresentados ao MEC. Não tivemos acesso a todo o conjunto de documentação sobre os projetos, mas sim a alguns relatórios globais e grande parte dos projetos, sobretudo a partir do ano 2000. Outra leitura importante foram dezenas de relatórios da equipe do MEC, todos de 2001/2002, sobre cursos dados para divulgar entre os índios, nos estados, e entre técnicos e educadores de secretarias estaduais, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação Indígena e os princípios da educação indígena.

Tínhamos pensado inicialmente em fazer uma etnografia de alguns programas de formação de professores e visitar algumas secretarias de educação do país, mas isso não foi possível. Também não pudemos fazer entrevistas com organizações indígenas, organizações de professores, representantes indígenas na Comissão Nacional de Professores Indígenas. Consideramos, portanto, que nosso estudo não chega a ser um processo estrito de avaliação, com pesquisa de campo e interpretação de resultados, mas ainda assim tem a virtude de ser uma leitura séria e crítica da documentação disponível e uma análise dos mecanismos institucionais de implementação dos princípios educacionais governamentais que norteiam a política do MEC.

Nossas limitações nesse estudo reforçam o ponto de vista de que uma prática permanente de avaliação profissional seja

adotada, com observações de campo, com exame de documentos e da história das ações, com interlocução com todos os agentes envolvidos no processo educacional, principalmente os povos indígenas. Uma avaliação que não tenha o caráter de fiscalizar, punir ou premiar, mas de estudar a complexidade de questões, de refletir e dar flexibilidade às linhas de atuação.

### **Princípios e leis**

Os princípios adotados hoje pelo MEC estão consubstanciados nos seguintes documentos principais:

- Lei de Diretrizes e Bases - 9394, 20/12/1996
- Lei 9424/96, (FUNDEF)
- Resolução CEB n.3, de 10 de novembro de 1999 - Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências (Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação)
- Parecer nº 14/99, aprovado em 14.09.99. Relator: Kuno Paulo Rhoden, S.J. (Pe.), Processo: 23001-000197/98-03 e 23001-000263/98-28 sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas. Conselho Nacional de Educação - Câmara de Educação Básica.
- Plano Nacional de Educação: Lei 10172/2001 Cap. 9, Educação Indígena

São leis que se traduziram em ações amplas e diretrizes para educação escolar indígena, tais como as que podem ser apreciadas em alguns documentos chaves produzidos pelo MEC, relacionados abaixo:

- Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, Brasília, MEC-SEF, 1998, 338 pp. (RCNEI). Acompanham o Referencial 11 livros didáticos, o folheto “O governo brasileiro e a educação escolar indígena 1995-2002”, o cadastro de consultores da educação escolar indígena e livros didáticos, bem como um manual de apoio ao RCNEI, com informações para o professor.
- Referenciais para a Formação de Professores Indígenas, Brasília, MEC, junho de 2002.
- Parecer do MEC (Assessoria Internacional) sobre o Summer Institute of Linguistics (SIL) - posição oficial do MEC, 29 de novembro de 1999.
- Diretrizes para a política nacional de educação escolar indígena. Cadernos educação básica. Série institucional, vol. 2. Brasília, MEC, 1994.

Uma primeira visão dos documentos oficiais do governo, associada à produção de material de divulgação da questão indígena, (vídeos, livros) ou de material didático, permite verificar que alguns princípios básicos fundamentais da educação indígena já estão adotados, e que houve um avanço considerável sobre a situação anterior à Constituição Federal de 1988. Seguem-se comentários sobre as leis e os conceitos fundamentais em que a conquista é explícita.

## **Línguas indígenas**

Há hoje um consenso no movimento indígena, entre os antropólogos, lingüistas e no sistema oficial de ensino, sobre a educação plurilíngüe e intercultural, específica e diferenciada, como necessária, indispensável e um direito.

Trata-se de uma mudança fundamental. Mesmo os primeiros livros marcantes sobre educação indígena, nos anos finais da ditadura militar, ainda mostravam atitudes controvertidas sobre a questão ou aceitavam, mesmo a contragosto, a contribuição dos missionários, em especial do Summer Institute of Linguistics (SIL), instituição na qual o estudo das línguas camuflava um trabalho de conversão religiosa. Argumentava-se que não havia profissionais na lingüística para o estudo das línguas, mas com isso os índios eram submetidos a perdas culturais irreparáveis, um verdadeiro genocídio das tradições. A comparação com as opressivas escolas-internato da Igreja católica, anteriores a 1964, ou com a educação monolíngüe do SPI/ FUNAI, associada à freqüente proibição do uso das línguas indígenas, lançava sobre o Summer uma luz menos crítica.

Um livro clássico criticando a educação integracionista é o de Silvio Coelho dos Santos (1974). Descreve as escolas da FUNAI no Sul do país, com seu caráter colonizador, sem a menor atenção à intensa vida social das comunidades indígenas, com ensino apenas em português, orientadas para a subordinação dos índios ao trabalho explorado e a interesses empresariais. Escolas que reproduziam os preconceitos e estereótipos de inferioridade dos índios, transmitindo a imagem de que, por não dominarem a língua portuguesa e o repertório cultural da sociedade industrial, eram ignorantes e incapazes de aprender. Tão grave é o quadro que Silvio Coelho chega a apontar como um certo avanço uma escola bilíngüe com colaboração do SIL.

Outro livro pioneiro, no final da ditadura militar, foi o de Aracy Lopes da Silva, na Comissão Pró-Índio de São Paulo (1979). É um



conjunto de relatos de ações construtivas de educação indígena. Mesmo neste livro inovador, ao lado de experiências educacionais bilíngües, há algumas de alfabetização em português, e outras que revelam tolerância ou quase defesa do trabalho do SIL.

Estas posições, atualmente, não encontram espaço nos debates em prol dos direitos indígenas, tão reivindicada é pelos índios a educação bilíngüe e intercultural. Veja-se, por exemplo, o congresso de educação organizado pelo MEC em outubro de 2001 ou os depoimentos dos índios no Vídeo TV Escola, de 2001, como os de Pedro Tariana, Azalene Kaingáng e muitos outros, comoventes na lembrança de que eram proibidos de falar as línguas pelo SPI, FUNAI e missionários.

Inúmeros trabalhos defendem hoje com firmeza o uso e a superioridade do ensino das línguas indígenas nas escolas (mesmo quando o português está incluído), como uma forma de pensar interior ao universo cultural indígena, não como uma ponte para o português ou a língua dominante. São exemplos os trabalhos de Ruth Montserrat, Bruna Franchetto, Lucy Seki, Raquel Teixeira, Cândida Barros, Adair Palácio, Marília Facó e outros. Montserrat mostra, de forma lúcida, que as línguas indígenas têm que ser estudadas pelos que as falam, devem ser ampliadas, usadas como forma de expressão, que deve haver consciência por parte dos professores indígenas e da comunidade como um todo da importância de um sistema de ensino bilíngüe nas escolas. As línguas não podem ser um caminho para a assimilação, o que era o conceito anterior, nem seu uso imposto por pessoas de fora, que monopolizavam e supostamente conheciam melhor a técnica da escrita, como é o caso dos missionários do SIL. O domínio, o conhecimento e o

sentimento da língua têm que pertencer ao povo que a fala. (Monserrat, *Em aberto*, 1994).

A escrita deve ser vista como um sistema de representação, não de reprodução dos sons, com controle e domínio por parte da comunidade - perspectiva que é uma conquista importante, pois em vez de haver uma técnica única e indiscutível, o importante é que haja um consenso sobre a grafia. Melhor se esta grafia corresponder às regras da fonologia, da gramática, à estrutura da língua - mas não é essa a condição prioritária, ainda mais no início da apropriação da escrita. Os professores indígenas devem ser treinados para a tarefa pedagógica na própria língua, sendo o papel de assessores e lingüistas fundamental, mas não se pode ficar numa espera indefinida de técnicos ou profissionais idealizados. A escrita em língua indígena não pode ser transformada em novo instrumento de dominação.

Corroboram a perspectiva de Montserrat e outros lingüistas brasileiros de mérito numerosos trabalhos no exterior, como de Dora Pellicer (1997). Além do argumento ético e do direito, os resultados pedagógicos são muito mais eficientes com o emprego das línguas vernáculas. Centrar-se na própria língua não prejudica o aprendizado de outra, muito ao contrário.

Um projeto modelo educacional bilíngüe em Puno-Peru, de 1977 a 1990, dirigido e descrito por Luis Enrique López (Seki, 1993), um entre muitos exemplos, mostrou que as crianças que sabem ler na língua materna (no caso, quechua e aymara) vão melhor no castelhano, e que as habilidades para a leitura passam de uma língua para outra. Fatores afetivos tornam mais seguros e produtivos os alunos que falam, escrevem e utilizam a própria língua.

Nos documentos do MEC, o direito à escrita em língua indígena é reafirmado de forma forte no RCNEI (p. 127, p. ex.), combatendo-se os argumentos contrários, como o de que não há necessidade de ler e escrever se não há material para ser usado - o que seria um círculo vicioso, fechando-se aos índios toda a aventura do pensamento e reflexão escritos.

O direito a uma ortografia chamada de escrita espontânea, despertando a iniciativa e participação da comunidade, não apenas baseada na técnica, é defendido. No módulo de línguas do RCNEI, à p. 129, defende-se uma escrita provisória - mas o texto ainda poderia ter dado dar mais ênfase à liberdade de uma ortografia inicial.

A alfabetização é apenas um aspecto do uso das línguas nas escolas. A conferência da UNESCO de 1951 já chegara à conclusão de que a língua materna é que é a adequada à alfabetização. A escrita, porém, não pode ser uma imposição, e sim é um dos meios possíveis para a afirmação cultural e social, quando associado a outros usos da linguagem.

A preservação do patrimônio cultural e o aprendizado de outros modos de vida e pensamento através de conceitos indissociáveis da língua é um direito dos cidadãos em geral, da humanidade, não apenas dos índios (Pellicer, 1997).

Note-se, porém, que ainda não estão nos documentos oficiais brasileiros, ou nos artigos profissionais, os direitos lingüísticos como uma esfera em si, falando-se mais da educação bilíngüe e da alfabetização. Há uma declaração universal dos direitos lingüísticos, cuja redação preliminar foi feita em Barcelona em 1996, que é preciso verificar se o Brasil já assinou.

Também ainda não há, no Brasil, o princípio de uso das línguas indígenas na sociedade como um todo, os índios falando sua língua na sociedade dominante, como preconiza Pellicer. Poder valer-se das línguas vernáculas no sistema judicial, na imprensa, na TV são assunto para reflexão imediata.

Além do uso das línguas, há o direito, que a elas se liga, tanto à oralidade como à escrita, ainda um princípio não desenvolvido nas nossas leis e mesmo nas reflexões dos profissionais. (Um exemplo, mesmo em português, é a defesa oral judicial na questão de terras. Poderíamos lembrar um pronunciamento oral de um pajé indígena, Luís Caboclo Tremembé, um advogado nato analfabeto e que jamais cursou uma escola, com surpreendente intuição do que é a argumentação jurídica dentro das leis brasileiras). Começou, porém, uma trilha inovadora: a Educação a Distância e Programas de Rádio. Há alguns programas indígenas de rádio, como por exemplo no "Vozes do Rio Negro", produzido semanalmente pela FOIRN (Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro).

O RCNEI contém indicações preciosas e inventivas de como trabalhar as línguas nas escolas. Usar a língua indígena em ocasiões muito mais freqüentes do que as espontâneas é uma diretriz que pode se passada aos professores: repetindo as instruções da língua dominante na vernácula, introduzindo novos conhecimentos, criando na própria língua, utilizando-a para escrever ou falar mesmo quando se trata de discussões em português sobre leis ou de explicações alheias à tradição indígena, fazendo a repetição para a comunidade na língua de falas ou textos estrangeiros.

Uma sugestão que poderia ser feita em matéria de princípios é que os índios pudessem reivindicar, quando necessário, o uso das

próprias línguas para expressar-se fora das terras indígenas: defesa judicial, participação política, meios de comunicação. E que o conhecimento das línguas indígenas se estenda à sociedade como um todo, inclusive como um direito dos que não são índios a esta esfera desconhecida. Línguas indígenas poderiam ser ensinadas nas escolas não indígenas, como matérias facultativas, ampliando-se esse campo nas universidades, nos departamentos de letras, educação, lingüística ou antropologia.

No RCNEI, a oralidade talvez devesse constar como uma matéria em si do currículo, ou mais acentuada se for criado um módulo de Cultura/Antropologia (ainda inexistente) e no de Línguas. *O Guia do formador*, documento distribuído pelo MEC explicativo do RCNEI, parte do programa "Parâmetros em ação", valoriza as línguas indígenas, e acentua o direito a diversas formas de falar também em português, riqueza brasileira a ser preservada, não apenas entre os índios. Há muitos depoimentos dos professores índios intercalando o texto, corroborando esses pontos de vista. O capítulo todo é um verdadeiro feito no panorama das atitudes brasileiras em relação aos índios.

### **Línguas: algumas metas**

O direito dos índios à escrita em suas línguas, na escola ou em outras situações, e de terem um período de tempo de flutuação ortográfica para que decidam eles mesmos, munidos de conhecimentos técnicos lingüísticos, sua ortografia e escrita.

O direito dos índios a se expressarem na própria língua em qualquer situação, em processos judiciais, no rádio, na

televisão, na imprensa, em formalidades legais, com assessoria de intérpretes se necessário.

O direito dos índios a uma tradução para suas línguas de informações e da comunicação com interlocutores.

O direito dos índios a programas de rádio, televisão ou matérias publicadas em suas línguas, traduzindo programas nacionais ou criando novos.

O direito de todos os cidadãos brasileiros a conhecerem línguas indígenas, e aprenderem uma ou mais línguas indígenas na escola, com contratação de professores habilitados para ensiná-las.

Cursos de lingüística para professores e outros profissionais indígenas ligados ao sistema educacional e à escrita.

Programas para manter a oralidade nas línguas indígenas nas escolas, ao mesmo tempo que a escrita e o ensino são desenvolvidos.

A elaboração de livros e materiais impressos nas línguas indígenas, a constituição de bibliotecas, vídeotecas, acervos de CDs e música, com conteúdo baseado na tradição indígena, mas também com o da sociedade tecnológica e dos não índios.

A elaboração e divulgação de gramáticas, dicionários, livros, filmes, videos, CDs em línguas indígenas.

Participação de lingüistas com visão antropológica nos programas de formação de professores e na assessoria às escolas indígenas.

## **Cultura tradicional e interculturalidade**

Os direitos culturais garantidos na CF, bem como costumes, tradições e organização social, são reafirmados na LDB, no PNE de 2001, no Parecer 14/00 do CNE, na Resolução 3/99 do CNE, com o conceito de escola diferenciada, intercultural e plurilíngüe.

Nos documentos de ações mais concretas, como o RCNEI, o tema da cultura perpassa muitos módulos, como o de ciências, matemática e geografia, os três excelentes, e aparece em todos os outros, com menor profundidade. É parte indissolúvel do módulo das línguas.

No entanto, é apenas neste das línguas que a cultura aparece como um princípio fundamental. Enquanto um princípio básico, ainda não tem o espaço que deveria no RCNEI - talvez a única e a mais grave falha do documento como orientação geral. A análise do que é a cultura de cada povo (incluindo a organização social e política) e o que são os conceitos de cultura fica à margem do texto, deixada às soltas.

Exatamente a diferença cultural, juntamente com as línguas, é o que torna difícil a criação da escola diferenciada e a afirmação dos direitos dos índios enquanto cidadãos plenos, mas sendo totalidades sociológicas distintas, com características específicas. O tema é tão fundamental que não deveria ser apenas transversal, mas um módulo em si, o que permitiria uma análise comparativa de formas culturais em sociedades diversas, e não apenas um olhar para a comunidade indígena do ponto de vista da escola.

O desafio é compreender o que é muito diferente, e que ainda aparece pouco nos capítulos do RCNEI. Educadores, técnicos,

visitantes, costumam não estar preparados nem informados sobre o que lhes é estranho. Para isso, é preciso alguma formação antropológica. Por outro lado, os professores indígenas nem sempre têm plena consciência de que têm uma forma social própria a ser reafirmada, ou escolhida, quando estão entrando em contato com padrões totalmente diversos.

Basta pensar, por exemplo, nos sistemas de parentesco, nas regras de casamento e moradia, nas proibições e definições de incesto, na nomeação, nas formas de chamar e apelativos, nos rituais de iniciação e passagens de idade, nas curas mágicas, nos pajés e seu aprendizado, na reciprocidade tradicional, no sistema de trocas e comércio, na cooperação econômica familiar, nas formas políticas e de liderança, nos mitos, na sexualidade, nos conceitos sobre concepção, fertilidade - enfim, em tudo o que constitui a cultura/sociedade, domínio complexo que deve constituir um espaço privilegiado na escola, para estudo, pesquisa, aceitação pela sociedade não indígena ou por outros índios, conhecimento geral. O módulo poderia ser o de antropologia, que já está, aliás, sendo ensinada como uma disciplina em alguns programas de formação de professores. Como tema transversal apenas, assuntos tão densos se diluem e desaparecem.

Há, na bibliografia dos documentos do MEC, poucos livros clássicos da antropologia brasileira. As escolas indígenas, como princípio, deveriam receber todos os livros e artigos antropológicos, relatórios sobre os próprios grupos, além de obras gerais. A influência do RCNEI é grande sobre os projetos de formação de professores; um roteiro de temas de antropologia, que são os que constituem o universo da diferença, teria muito efeito.



É preciso enfatizar que todo novo conhecimento parte dos anteriores, relacionando-os, e que o aprendizado dos novos conteúdos da sociedade industrial tem um caminho mais fluido se valorizar, compreender e fizer relações com o que os estudantes indígenas vivem como sistema cultural, como filosofia e costumes. Aí se encontra a interculturalidade, na relação entre os conhecimentos tradicionais e os científicos/ocidentais. O pensamento indígena tem que ser levado a sério, sem ser visto como folclore ou domínio exótico, o que é um risco permanente, se os educadores que entram em contato com eles não têm conhecimento de quem são.

### **Cultura indígena: metas**

Um currículo e conteúdo no sistema escolar indígena baseados no conhecimento profundo e na análise da tradição indígena, organização social, mitologia, economia, parentesco e outros aspectos da vida indígena. Para respeitar e valorizar, é preciso antes de mais nada conhecer.

Na transmissão de novos conhecimentos indispensáveis à cidadania na sociedade brasileira, estabelecer uma ponte verdadeira com a tradição, valorizando-a e respeitando-a de modo concreto e não retórico, examinando significados interculturais de cada assunto, com apoio em estudo e investigação.

Pesquisa sobre a cultura e sociedade indígenas por parte de professores índios ou outros especialistas, voltada para incorporar ao sistema escolar a visão de mundo de cada povo.

Antropólogos permanentes em cada programa de formação de professores indígenas, acompanhando continuamente as escolas, processos de ensino/aprendizagem, apoiando a elaboração de livros, material didático, CDs, vídeos, filmes, nas línguas e em português.

Professores índios de cultura/arte/artesanato/música/línguas nos programas de formação de professores e nas escolas indígenas.

Oficinas de pesquisa, escrita, teatro, música, arte, com índios/ antropólogos/especialistas, para pescar e dar forma às raízes mais profundas da tradição.

Bibliotecas nas escolas indígenas e informações sobre todos os livros, artigos, materiais já publicados sobre cada povo, traduzindo sempre que possível para as línguas indígenas, e reelaborando o conteúdo em materiais didáticos.

Cursos de antropologia, com duração razoável e não apenas pontuais, para índios e para os técnicos e educadores que trabalham com educação indígena, alargando a sua compreensão da vida social complexa e diferenciada característica dos índios.

Formadores, técnicos e consultores dos cursos de formação de professores bem informados sobre bibliografia, cultura, quadro socioeconômico, temas relevantes em cada povo.

Criação de núcleos de educação indígena nos departamentos de antropologia das universidades, voltados para pesquisa e para assessorar o sistema escolar indígena. É melhor que estes núcleos estejam nos departamentos de antropologia

que nos de educação, justamente para valorizar a interculturalidade.

Divulgação para a sociedade brasileira e para as escolas da tradição e do saber indígenas, jamais de modo simplificado. É preciso estudar nas escolas a questão indígena, não somente nas disciplinas de história ou geografia, mas também em outras, como literatura, matemática, filosofia, ciências.

## **Participação indígena**

Outro princípio bastante estabelecido nos documentos do governo é o da participação indígena em todos os aspectos da política educacional que lhes diz respeito. A filosofia básica é a de autonomia na gestão do processo escolar, na elaboração dos projetos políticos/pedagógicos, que incluem currículo, conteúdos, organização, calendário, formas de avaliação. Dentro dessa filosofia, materiais didáticos não são apenas fonte de informação a ser levada às escolas indígenas, mas sim resultado da criação indígena, de suas pesquisas sobre a tradição, de sua análise da própria sociedade e dos conhecimentos ocidentais. A autoria indígena é fundamental - a descoberta do que são. No entanto, o que já foi feito por pesquisadores externos, da universidade ou outros, o olhar com que são vistos, também é útil, deve ser compreendido e analisado, até mesmo para que haja uma crítica construtiva.

A participação indígena – um princípio fundamental, reiterado nas leis, no RCNEI, como indispensável na administração, na gestão, na conceituação educacional – representa uma grande

inovação no panorama brasileiro, em que a tutela e o paternalismo foram tanto tempo a regra.

## **Ensino laico**

O parecer do MEC sobre o SIL, de novembro de 1999, é exemplar de obediência à CF e ao princípio proclamado com a República de separação entre o Estado e a Igreja, única forma de promover a pluralidade cultural, num país em que há múltiplas religiões. É firme a menção ao Estatuto do Índio, cap. 11, art. 58, que considera "crime contra índios e a cultura indígena escarnecer de cerimônia, rito, uso, costume ou tradição cultural indígenas, vilipendia-los ou perturbar, de qualquer modo, a sua prática", prevendo de um a três meses de prisão para o infrator.

Maria Cândida Barros (Barros, Em Aberto, 94) faz um curto e excelente histórico da relação entre lingüística e missionários, com ênfase no SIL, fundado no México em 1935, que começou a operar no Peru em 1945 e fez o primeiro convênio no Brasil, com o Museu Nacional, em 1957. Uma das justificativas brasileiras era o balanço negativo feito pelo SPI, em 1953, de suas escolas, apenas 66 em número, com padrão rural, em português, sem escrita nas línguas. No Brasil como no México, as primeiras experiências bilíngües decorreram de uma ligação entre o SIL e indigenistas, alguns dos quais propugnavam o ensino nas línguas, enquanto outros viam na língua um meio de acelerar a integração à sociedade dominante. Havia poucos lingüistas trabalhando com índios, e os missionários do SIL, organização protestante, supostamente seriam os únicos disponíveis para proceder ao estudo das línguas.

A FUNAI fez um primeiro convênio com o SIL em 1969, e uma portaria da FUNAI de 1972 tornou obrigatória a educação bilíngüe no país.

Alguns dos povos sujeitos ao SIL foram os Terena, em 1959, os Sateré-Mawé, em 1962, os Hixkariana e os Kaingang, em 1961. Em 1977 o Museu Nacional constatou que os estudos lingüísticos da instituição eram muito precários, que sua finalidade era de fato a conversão religiosa, e o convênio foi rompido.

Em 1983, reatando o convênio, a FUNAI deu ao SIL a incumbência educacional junto a 53 povos. Em 1984 a FUNAI sugeriu um missionário supostamente lingüista para um programa de educação nos Waimiri-Atroari.

Em 1984, os índios do Xingu reagiram contra o SIL, e impediram o seu ingresso em área. Em 1990 a FUNAI recusou-os no Xingu, graças a protestos da Fundação Mata Virgem (Ferreira, 1994).

O parecer do MEC de 1999 põe um ponto final em matéria de princípios, mas na realidade, o SIL, bem como muitas outras missões (Missão Novas Tribos, MEVA, Jocun, Albama, Alem) continuam a operar, sem que haja um levantamento do que ocorre. Muito forte, p. ex., é sua atuação em Rondônia e em muitas regiões do estado do Amazonas.

### **Ensino laico e a questão religiosa: metas**

O MEC deveria investigar, em conjunto com universidades, o quadro atual dos missionários nas áreas indígenas, onde

estão, há quanto tempo, qual a história de sua intromissão na vida indígena, qual a sua influência, se estão orientados para a conversão, se afetam as escolas, se há tradução da bíblia, proibição de rituais e condenação de formas culturais como pajés e medicina tradicional, se há distinção entre as várias igrejas quanto à defesa da terra ou na qualidade de ações na área da saúde, se há interferência nas chefias e nas escolas, se há cultos religiosos não indígenas. Um quadro social detalhado, com depoimentos, relatos, descrições de como está sendo tolhido o direito indígena à vida tradicional poderia servir de base para uma discussão mais ampla. Seria preciso um diálogo com vertentes religiosas mais progressistas, como a católica e o CIMI, ou outras, para em nome de uma liberdade religiosa mais ampla e do princípio laico na educação, pôr limites firmes à atuação de missionários em áreas indígenas, e canalizar as energias religiosas para o apoio à questão de terras e direitos, como em larga medida tem feito o CIMI. Trata-se do princípio da separação entre Estado e Igreja, mas também do direito à escolha religiosa tradicional dos índios, sem pressões de camadas dominantes da população brasileira, organizadas para o proselitismo.

## **A publicação do RCNEI - Referencial curricular nacional para as escolas indígenas**

1. Imaginar uma escola indígena voltada para a cidadania, mas também enraizada no universo cultural de cada povo, é um desafio. O RCNEI é um achado, simples e complexo ao mesmo tempo, resultado de consultas a muitos setores, especialistas, índios

e professores. O esforço é aproximar da realidade e do currículo de cada escola indígena os princípios e direitos assegurados pela CF e pelas leis, construindo modelos e conteúdos pedagógicos, elaborando a diferença, em vez de impor idéias predeterminadas.

Formar atitudes, passar para os educadores indígenas maneiras concretas pelas quais podem ir ajustando o ensino e currículo aos seus direitos e à sua cultura é a novidade do RCNEI. São referências para os professores indígenas, a quem se destinam e que, também, podem passar para a sociedade a compreensão do mundo indígena. Um referencial que pode ser lido com proveito por quem deseja entender o que significa o esforço de instituir um ensino/aprendizagem no âmbito escolar indígena. Secretarias estaduais e municípios não têm experiência do trabalho com outros povos e o RCNEI indica como podem cooperar com os professores indígenas, enveredando por um universo conceitual desconhecido e abandonando idéias preconcebidas sobre os índios.

Muitos autores e consultores, muitos índios colaboraram para o RCNEI, o que em si já é um passo inovador para a cidadania. Os índios são vistos noutra patamar - com pensamento digno de ser investigado, afirmando sua autonomia, conhecimentos admiráveis, uma forma comunitária de aprender e ensinar. Os conceitos agora em vias de uma aceitação geral são o oposto da meta de submeter os povos indígenas, que tantos séculos foi a marca da educação indígena, como um histórico da escolarização dos índios torna claro.

2. O RCNEI está dividido em módulos para cada disciplina do currículo escolar indígena, enquanto sua introdução dá ênfase aos direitos e à legislação - em si uma informação importante para índios e não índios. O professor índio praticamente não existia há

algumas décadas. Muda-se a imagem do que é o índio - e nesse sentido é interessante, na introdução, um apanhado de alguns preconceitos sobre o que é o índio, com respostas adequadas (alguns exemplos são idéias tão correntes como aculturação, ausência de história, seres primitivos e outras).

Certamente o módulo mais forte, marco da escola diferenciada ora instituída, é o de línguas. Há o reconhecimento do Brasil como um país multilíngüe, as informações sobre nossas 170 línguas, sobre os troncos, famílias lingüísticas e sobre a importância da diferença de falas em geral, mesmo internas ao português, são apresentadas como uma riqueza. Um patrimônio que corre perigo de dissolver-se, pois em poucas gerações uma língua, se não for valorizada, pode deixar de ser falada.

Muito bem elaborado, o módulo das línguas conta com belos depoimentos sobre a proibição no Brasil, até época recente, do uso das línguas indígenas. A argumentação bem feita para a alfabetização e o uso das línguas indígenas na escola aparece como uma explosão de liberdade e justiça. Os índios têm urgência de falar e escrever o português para se sentirem cidadãos plenos, mas lerem e escreverem em suas línguas, criarem uma escrita quando esta não existe, alfabetizarem-se na língua materna é fundamental como preservação do pensamento, afirmação de identidade - justificativa bem desenvolvida no documento. A escrita em si não destrói a oralidade ou formas sociais - pode ser bem ou mal utilizada.

O módulo é uma orientação precisa para a sala de aula, indicando, entre outras coisas, como usar a linguagem oral como língua de instrução, como conduzir a criação de escrita e ortografia



em casos variados (quando já há alguma convenção, quando não há nada, quando a língua indígena é a materna ou segunda língua, e outras situações). Ou como trabalhar na língua indígena, cuja escrita é recente em quase todos os casos, os mais variados tipos de texto, literários, utilitários, legais, jornalísticos, reivindicatórios, como os que existem em português. Formar bibliotecas, leitores e escritores, preservar contadores, falantes, oradores, cantores, músicos: a meta.

Diante da enorme dificuldade que é implantar de fato o multilingüismo na escola - pois se não existe material escrito, ou apenas em pequena quantidade, e se a língua indígena não tem ainda termos para todas as inovações sociais e tecnológicas que vão surgindo - o RCNEI fornece pistas muito concretas, que podem ir sendo seguidas pelos professores indígenas e seus assessores. É um texto convincente, que encoraja e mostra ser possível e necessário, mesmo que criado aos poucos, um ensino efetivo em língua indígena. São apresentados muitos exemplos concretos brasileiros de material didático, escrito em línguas indígenas determinadas, e depoimentos de professores índios.

3. Curiosamente, o módulo de matemática também transmite de modo intenso o contexto intercultural e o respeito à diversidade, embora a matemática seja, mais que tudo, indispensável ao domínio dos instrumentos da sociedade industrial e de mercado, portanto um aprendizado do que é novo. São apontados muitos conceitos matemáticos na tradição indígena - não apenas de contagem de números, mas de classificação, de ordenação espacial, de operações matemáticas nada simples feitas na tecelagem com palha e cestaria, na construção das casas, ou na memória de lugares, rios, estações

do ano, épocas. Surge a curiosidade de investigar o pensamento indígena, de preservar e esclarecer o que é a matemática em cada povo. O mais original nesse módulo, e que o torna útil a qualquer escola, indígena ou não, é que apresenta os conceitos matemáticos como ligados à vida quotidiana, a necessidades básicas. Este módulo mostra que o que é bem feito em termos pedagógicos - olhando e ouvindo o que o outro é e está vivendo - acaba sendo intercultural. Mesmo pequenas coisas de linguagem, aparentemente insignificantes (como "tirar" para "subtrair", "juntar" para "somar" - com a adequação de uma linguagem compreensível aos conceitos) pode eliminar mistérios e aguçar descobertas.

4. Pode-se dizer que os módulos de geografia e ciências buscam, além do conteúdo próprio, a ponte com o que é específico dos índios. O currículo de geografia acentua a importância da identidade indígena, das formas concretas de vida na aldeia, o lugar onde o povo vive, os mapas, a história antiga, os lugares de caça, nomes, mitos ligados a lugares e origem, os bichos e seus mitos, a relação com a terra e os astros, a música de animais, o clima e o calendário ritual, a organização do trabalho e econômica, os grupos e seus nomes, de onde surgiu o povo e a humanidade, que valores morais o guiam, se há amigos formais, e muitos outros assuntos. Ao mesmo tempo, inclui as informações modernas: a situação fundiária, a terra indígena, os recursos ambientais, a relação com não índios, as formas de ocupar o espaço, como é o ambiente, como se pode caminhar para o desenvolvimento auto-sustentável, como fazer cartografia, dados sobre o Brasil e outros povos, o que é a economia brasileira, quem é o brasileiro, qual a diversidade existente, as desigualdades e outros temas. Há muitas sugestões de trabalho, bem desenvolvidas, com muita clareza.

Também no módulo de ciências tem-se a impressão de que o índio está presente e está sendo ouvido. Parte-se do princípio de que os índios têm um grande senso de observação dos fenômenos naturais (vento, arco-íris, chuva, fogo e queimadas, comportamento e hábitos dos animais, diversidade das plantas, movimento das águas, dissecação de corpos animais e exame dos humanos, clima, florestas). O módulo de ciências, nas sugestões de trabalho, faz uso do vasto cabedal indígena, de que os alunos não índios não dispõem, e que em si já é um currículo. É famoso o conhecimento indígena das abelhas e variedades de mel, entre muitos outros. Para a escola, a pesquisa e registro do conhecimento indígena, a ser ministrado em sala de aula, constituem um material didático. As artes, arcos, flechas, cerâmica, tecidos, cestaria, plumária, desde a coleta e provisão de matéria-prima até a elaboração criativa, os sistemas de classificação dos objetos, a descrição dos animais, seus alimentos, tempo de vida, reprodução, ambiente, são saberes, enciclopédias orais a serem usadas e transmitidas a não índios.

As propostas de trabalho em ciências, com um ouvido para o que vem da aldeia, misturam a tradição e o novo, ao sugerirem o estudo de hábitos e classificação de animais, do lixo, da extinção das espécies, das águas, do corpo humano, da fala, da origem e do som, da decoração do corpo, do luto, da perfuração labial, da saúde e doença, da terra no espaço e da mitologia. Sugere-se que há novos domínios, com a entrada do metal. E há os fenômenos intrigantes, como o eco, sua explicação, os motores, a eletricidade, o avião, as máquinas. Se obedecidos e bem seguidos os módulos do RCNEI, não haverá brasileiro que não deseje ser aluno indígena e aprender.

5. A grande falha do RCNEI, sob o ângulo da criação de um ensino diferenciado, está na ausência de um módulo de antropologia/cultura com um espaço próprio, não apenas como um tema transversal. Não basta que o saber indígena que nos é estranho, desconhecido, esteja contemplado com respeito como objeto de investigação nos outros módulos (línguas, geografia, matemática, ciências, com menos intensidade também nos outros); faltará sistema e um fio teórico para que seja compreendido.

A ausência da antropologia (é claro que uma antropologia empenhada, defensora dos direitos e autoria indígenas) perpetua de algum modo o medo preconceituoso de lidar com um outro arcabouço de pensamento: talvez não de forma consciente, é como se o que é muito diferente, portanto difícil de compreender, devesse ser deixado na sombra, ou ser objeto de uma ciência desvinculada da criação escolar, ou ser deixado à espontaneidade social do aprendizado tradicional. Este, porém, será modificado pela existência da escola, e o espaço em sala de aula para assuntos da tradição fortalece a auto-imagem e a preservação de raízes.

Além de que a cultura e o método antropológico fornecem um material quase sem fim de ensino para as escolas, com muito conteúdo que os professores já conhecem, ou têm condições de investigar.

Métodos para pesquisar o conteúdo da tradição existem de sobra nas muitas monografias sobre povos indígenas, nos textos clássicos de antropologia do Brasil e do mundo, e na teoria dos índios. Alguns exemplos, ausentes do RCNEI, mas fundamentais para os índios, podem ser arrolados:

- a) o sistema de parentesco em cada povo (pode ser levantado pelos professores indígenas, usado como material didático);
- b) os rituais de iniciação ou de passagem de idade, de homens e mulheres, desde a menarca até classes de idade, em sua enorme variação de um povo a outro. Sugerem discussões sobre gênero, saúde, organização social, ética. Entram em artes, por exemplo com máscaras, flautas sagradas, danças exclusivas de mulheres e muitos outros aspectos;
- c) aspectos da vida tradicional que se manifestam nos cortes de cabelo, nas reclusões tão frequentes e espantosas na aldeia, nos tabus e regras de alimentação, nas pinturas de corpo, danças, músicas, e cujo significado pode ser explicitado em cada caso e cada povo;
- d) os rituais de cura, os pajés, a vida depois da morte, a origem, a concepção, o nascimento, os conceitos sobre sexualidade, gravidez, parto, sangue;
- e) formas de namoro e de fazer a corte, regras para o relacionamento amoroso;
- f) a nomeação, uma das maiores riquezas do mundo indígena.

Essa lista poderia ser estendida *ad infinitum*, sugerindo que a elaboração de um manual de antropologia voltado para a educação seria de importância fundamental. Uma das vantagens do estudo genérico de cultura é que permite ver aspectos de muitas tradições, não apenas a do povo que está construindo a escola, contrabalançando tendências etnocêntricas, e revelando aos formadores ou técnicos que não são índios grandezas jamais imaginadas da sociedade com a qual estão tendo o privilégio de conviver.

A primeira parte do currículo RCNEI propõe temas transversais, sugeridos por muitos professores indígenas, com participação dos consultores. São, de modo geral, temas que levam à cidadania plena: terra e biodiversidade, direitos, auto-sustentação, lutas e movimentos, pluralidade cultural, educação e saúde.

6. Um módulo importante, que deveria ser incluído no RCNEI, até agora ausente, é o de direitos humanos. É verdade que a discussão tem sido incluída em outras disciplinas, mas sua importância justifica o destaque em módulo. Os índios deveriam ter acesso ao debate atual sobre a universalidade dos direitos humanos, familiarizar-se com as declarações universais de direitos individuais, de direitos dos povos, direitos lingüísticos, direitos das crianças, das mulheres, trabalhadores, minorias, etnias, imigrantes, refugiados e outras categorias. Combater o preconceito, a discriminação, o etnocentrismo, relativizar a própria visão de mundo e analisar sociedades e sistemas econômicos distintos faz parte do processo educacional. Reflexão por vezes difícil diante de características da sociedade indígena, que tem um direito consuetudinário específico em cada povo, com definições próprias do que é justiça, delito, pena, transgressão, propriedade, furto, papéis sexuais, e até mesmo com um conceito diferenciado do que é a humanidade. Trata-se, porém, de uma reflexão que deve ser posta às comunidades indígenas, pois procuram preservar seus valores mas convivem com o mundo globalizado. O aprendizado dos direitos universais leva ao respeito à diversidade e à existência do outro.

O RCNEI foi pensado para a 1ª à 4ª séries, e, na continuidade da formação de professores, será preciso estender os módulos às séries seguintes.

## **Referenciais para a formação de professores indígenas<sup>4</sup>**

Documento importante, que vem sendo elaborado desde 1998, com contribuições de professores indígenas, consultores, professores universitários, pareceristas, técnicos de secretarias de educação

Enquanto o RCNEI se ocupa de princípios e conteúdos de um currículo que os professores indígenas devem aplicar em sala de aula, os referenciais marcam caminhos para pensar quem são os professores indígenas, qual deve ser a sua formação, diretrizes inexistentes até alguns anos atrás, indispensáveis para consolidar um sistema de ensino-aprendizagem conduzido pelos povos indígenas, e que agora é reivindicação sua, não uma imposição da sociedade.

## **Reflexões sobre o perfil do professor indígena**

Uma das metas é um perfil não homogeneizante do modelo de professor indígena. Almejamos a diversidade de escolas indígenas, baseada nas diferentes funções sociais que a escola vem desempenhando e irá desempenhar no futuro, segundo escolhas de cada povo indígena. É possível, por exemplo, que um povo resolva que o professor seja apenas aquele que transmite as aulas, mas que os currículos sejam desenvolvidos por mulheres e homens de uma classe de idade ou qualquer outra categoria. Ou que o aprendizado seja feito em rituais tradicionais, e conduzido por outro gênero de professores.

## **À guisa de conclusão sobre os princípios**

Para confirmar o avanço nas leis, nos documentos do MEC, (resta ver as ações mais concretas, como os programas de formação

e as escolas, que certamente são influenciados pelos princípios gerais), o único princípio fundamental que parece estar faltando é o de intensificar a inserção intercultural, para mergulhar na diferença, tentar entender a alteridade de modo profundo, não retórico, criando um espaço especial na escola para essa compreensão: uma investigação da cultura, tradição, organização social e econômica e outros aspectos nos povos indígenas e como amplo panorama teórico. Fios para a investigação e para a tolerância, para a coexistência no confronto cultural, surgem desses instrumentos de reflexão.

A interculturalidade também deve levar os índios, em parte através da escola, a encontrar caminhos profissionais novos, com espaço nas comunidades indígenas, amalgamando conhecimentos ambientais, biológicos, artísticos, técnicos, com novas propostas de desenvolvimento sustentado, para que, mesmo cidadãos brasileiros, tenham opções específicas de trabalho e sobrevivência, em vez de serem condenados à integração na desigual e uniforme sociedade de classes. Artistas, agentes agro-florestais, músicos, escultores, pesquisadores, biólogos, são exemplos de profissões que estão sendo ou a serem desenvolvidas, calcadas em chão tradicional.

### **Questões controversas para reflexão ainda a serem contempladas e incorporadas nos documentos oficiais**

#### **1. Desequilíbrio na interculturalidade**

O peso cultural indígena e o da sociedade industrial estão longe de ser equilibrados, na escola ou em qualquer outro âmbito, dadas as relações de desigualdade econômica e social



no país, a histórica submissão dos povos indígenas ao estado e à nação, a força dos meios de comunicação de massas e da tecnologia.

O sistema escolar em si não é capaz de sanar a desigualdade, mas pode atuar na direção de equidade material e espiritual. Deve haver, porém, a consciência de que interculturalidade é sempre uma ficção, encobrendo o confronto desigual de idéias dominantes e hegemônicas com uma forma de vida indígena complexa, incompreendida e marginalizada, que a sociedade industrial deveria esforçar-se muito mais para incorporar.

Para tanto, o MEC e universidades deveriam investir na formação de profissionais de diferentes áreas para estudarem, pesquisarem os conhecimentos e as sociedades indígenas, para que possamos realmente fazer a interculturalidade. Não basta que se formem professores indígenas que sejam autores de diálogos interculturais, é preciso que do nosso lado tenhamos profissionais falantes das línguas e conhecedores das culturas indígenas.

## **2. Escolaridade como imposição**

O Estado brasileiro está institucionalizando formas interculturais de ensino escolar indígena, inventivas e inovadoras, originárias em grande parte do trabalho de ONGs. A escola transformadora é um instrumento para a liberdade de expressão, para a afirmação dos direitos indígenas, direitos lingüísticos, culturais, políticos, econômicos.

Quando as experiências criativas são moldadas em regra e lei, porém, há o risco de perder o leque da diversidade de

valores, métodos pedagógicos e de aprendizagem, objetivos sociais distintos para cada um dos muitos povos indígenas do país. A instituição escolar, a burocracia administrativa, a gestão escolar, a remuneração dos professores, a avaliação, os programas, séries, o conteúdo de informação e o método pedagógico da escola ocidental são uma grande interferência na vida indígena, cujo alcance não é simples de perceber. Pesquisa e investigação concomitantes com a política de instituir a escolaridade poderiam contribuir para a consciência dos processos, minorar impactos impositivos e orientar uma escolha mais autêntica das formas escolares por parte das comunidades.

### **3. Alfabetização como escolha e linguagem como afirmação cultural**

Dentro dessa perspectiva, a alfabetização na língua indígena (ou mesmo em português) não deve ser vista como uma obrigação criada pelo Estado ou como o caminho único e fundamental para a educação multilíngüe e intercultural. É um direito e um instrumento importante de afirmação social e cultural, que deveria estar associado a usos amplos da linguagem no contexto socio-político-econômico. Em tese, pode haver povos que prefiram a oralidade como caminho escolar intercultural, ou se recusem ao aprendizado do português na escola.

Por outro lado, o princípio de escolha não pode servir de pretexto para que o Estado se exima da responsabilidade de promover o ensino e a alfabetização nas línguas indígenas.

### **Uma escola com liberdade**

O sistema escolar indígena, instituído pelo Estado nacional com a participação dos índios, segue em linhas gerais os padrões da sociedade brasileira, com escolas legalizadas nas aldeias, professores contratados, avaliação pelas secretarias de educação, séries ou ciclos, critérios de aprovação. Estas escolas são, por vezes, difíceis de combinar com as características de povos nômades, em constante mudança de aldeia, como os Mbyá, sempre migrando e reorganizando seus grupos familiares, entre diversos estados e mesmo países, que resistem a se fixarem ou se submeterem a qualquer instituição que os sedentarize e coopte. Uma flexibilidade na contratação de professores desses povos, admitindo mudanças, transferências de docentes e estudantes, adaptação a séries e currículo em diversos lugares, deveria ser possível e inventada, estimulando o interesse pela escola, à qual às vezes os índios resistem porque contradiz sua forma de viver. Uma espécie de escola itinerante ou ensino nômade seria a imagem ideal de escola para alguns povos. O caso dos Guaraní nos diferentes estados deveria ser estudado. A situação social dos ciganos e sua habitual resistência à escolaridade em muitos países pode servir de pista para esse gênero de confronto cultural.

### **Notas**

<sup>1</sup>Esse artigo é, com poucas modificações, o capítulo inicial entre os cinco que compõem uma apreciação da política educacional do MEC no período 1995-

2002. Realizada em 2002, com coordenação da autora em conjunto com Marta Azevedo e Héctor Muñoz, esta apreciação contou também com a colaboração de Susana Grillo e José Ribamar Bessa. O trabalho final, que deveria ter sido publicado para uma discussão ampla, ficou longo, e o presente artigo compreende apenas uma pequena parte dos resultados. Os outros colaboradores e coordenadores pretendem publicar nessa revista pelo menos parte de sua análise. A apreciação, feita para o MEC, não examinou as ações e princípios de educação indígena da FUNAI no período. Outra deficiência foi o diminuto trabalho de campo, por falta de recursos financeiros. O documento final continha recomendações de políticas públicas na esfera da educação indígena e uma análise de alguns programas de formação de professores indígenas (com base em relatórios e no conhecimento dos autores), que gostaríamos de divulgar em alguma ocasião futura.

A língua geral desenvolvida a partir do Tupinambá, falada no período colonial por grande parte da população da Amazônia, além da língua materna.

<sup>2</sup> Mestre em Ciências Econômicas pela Universidade de Cornell, EUA, Doutora em Antropologia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, autora, em conjunto com narradores indígenas, de *Couro dos espíritos* (São Paulo, Terceiro Nome/Senac, 2001) e outros livros.

## **Bibliografia e Referências**

BARROS, Maria Cândida Drumond Mendes. Educação bilíngüe, lingüística e missionários. *Em Aberto*. Brasília, v. 14, n. 63, p 18-37, jul-set., 1994.

D'ANGELIS, Wilmar; VEIGA, Juracilda. *Leitura e escrita em escolas indígenas*. Campinas: ALB/Mercado das Letras, 1997.

FERREIRA, Mariana Kawall Leal. *Da origem dos homens à conquista da escrita: um estudo sobre povos indígenas e educação escolar no Brasil*. São Paulo: USP, 1992. (Dissertação de Mestrado).

FRANCHETTO, Bruna. Línguas indígenas no Brasil: pesquisa e formação de pesquisadores. In: Grupioni, Luís Donisete Benzi; Vidal, Lux; Fishmann, Roseli (Orgs.). *Povos indígenas e*

*tolerância: construindo práticas de respeito e solidariedade.* São Paulo: EDUSP, 2001. p. 136-153.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. De alternativo a oficial: sobre a (im)possibilidade da educação escolar indígena no Brasil. In D'ANGELIS, Wilmar; VEIGA, Juracilda. (Orgs.) *Leitura e escrita em escolas indígenas.* Campinas: ALB Mercado de Letras, 1997. p. 184-201.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi; VIDAL, Lux; FISCHMANN, Roseli (Orgs.). *Povos indígenas e tolerância: construindo práticas de respeito e solidariedade.* São Paulo: EDUSP, 2001.

LÓPEZ, Luis Enrique. Educación bilíngüe en Puno-Perú: activos y pasivos de um programa de educación rural en los Andes. In: SEKI, Lucy (Org.). *Lingüística indígena educação na América Latina.* Campinas: UNICAMP, 1993, p. 13-70.

MINDLIN, Betty. Referenciais para a formação de professores indígenas: um livro do MEC como bússola para a escolaridade. *Em Aberto*, Brasília, v.20, p. 148-153, fev., 2003.

MONSERRAT, Ruth Maria Fonini. O que é ensino bilíngüe: a metodologia da gramática contrastiva. In *Em Aberto*, Brasília, v. 14, n. 63, p. 11-18, jul/set., 1994.

MONTE, Nietta Lindenberg. Entre o silêncio em língua portuguesa e a página branca da escrita indígena. In *Em Aberto*, Brasília, v. 14, n. 63, p54-68, jul/set., 1994.

\_\_\_\_\_. *Escolas da floresta. Entre o passado oral e o presente letrado; diários de classe de professores Kaxinawá.* Rio de Janeiro, Multiletra, 1996.

PELLICER, Dora. Derechos lingüísticos en Mexico: realidad y utopia. México: Escuela Nacional de Antropología e História, 1997. (Latin American Studies Association, Guadalajara, México, april 17-19)

SANTOS, Silvio Coelho. *Educação e sociedades tribais*. Porto Alegre: Movimento, 1975.

SEKI, Lucy (Org.) *Lingüística indígena educação na América Latina*. Campinas: UNICAMP, 1993, p. 88-117.

SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi Grupioni, *A temática indígena na escola*. Brasília, MEC/MARI/UNESCO, 1996.

SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (Orgs.). *Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola*. São Paulo: Global, 2001.

TEIXEIRA, Raquel F. As línguas indígenas no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi Grupioni. *A temática indígena na escola*. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1996, p. 291-311.

## **Documentos oficiais**

- Plano Nacional de Educação: Lei 10172/2001 Cap. 9, Educação Indígena

- Lei de Diretrizes e Bases - 9394, 20/12/1996

- Resolução CEB n. 3, de 10 de novembro de 1999 - Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e

dá outras providências (Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação).

- Parecer n. 14/99, aprovado em 14.09.99. Relator: Kuno Paulo Rhoden, S.J. (Pe.), Processo: 23001-000197/98-03 e 23001-000263/98-28 sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas. Conselho Nacional de Educação - Câmara de Educação Básica.

- Lei 9424/96, (FUNDEF).

- Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, Brasília, MEC-SEF, 1998, 338 pp. (RCNEI). Acompanham o Referencial 11 livros didáticos, o folheto “O governo brasileiro e a educação escolar indígena 1995-2002”, o cadastro de consultores da educação escolar indígena e livros didáticos, bem como um manual de apoio ao RCNEI, com informações para o professor.

- Referenciais para a Formação de Professores Indígenas, Brasília, MEC, junho de 2002.

- Parecer do MEC (Assessoria Internacional) sobre o Summer Institute of Linguistics (SIL) - posição oficial do MEC, 29 de novembro de 1999.

- Parecer sobre o Summer Institute of Linguistics, Luís Donisete Benzi Grupioni (Representante da Associação Brasileira de Antropologia no Comitê Nacional de Educação Escolar Indígena do Ministério da Educação), agosto de 1999.

- Diretrizes para a política nacional de educação escolar indígena. Cadernos educação básica. Série institucional, vol. 2. Brasília, MEC, 1994.

- Programa Parâmetros em ação. Educação escolar indígena. Brasília, MEC/SEF, Brasília, 2002. Conjunto compreendendo:

1. Caderno de apresentação. 40pp
2. Guia do Formador. 237 pp.
3. Quem são, quantos são e onde estão os povos indígenas e suas escolas no Brasil? 123pp.
4. As leis e a educação escolar indígena. 72pp
5. Caderno de Registro.

- MEC - Secretaria de Educação Fundamental, Relatório de gestão 2001 (jan 2002, versão preliminar): observar os parâmetros em ação, educação escolar indígenas.

- Censo escolar indígena 1999.

- O governo brasileiro e a educação escolar indígena 1995-2002. Brasília, MEC/ EF, 2002. Edição bilíngüe português/francês.

- Índios do Brasil. 10 programas da TV Escola acompanhados de 3 cadernos.

- Educação escolar indígena. Formação de professores. Brasília, MEC, Boletim Salto para o Futuro, TV Escola, maio 2002 31c.

- A educação escolar indígena nas secretarias estaduais de educação: alguns indicadores. Brasília, MEC/SEF CGAEI, 2000. (Questionários respondidos pelos setores responsáveis pela educação escolar indígena nas secretarias estaduais de educação).

- Matos, Kleber Gesteira. Avaliação da política de educação escolar indígena no período 1995-2002, 23/7/2002, versão preliminar sem revisão.