

Notas sobre a escolarização indígena no Brasil¹

Clarice Cohn
DCSo/UFSCar

A educação escolar indígena tem uma longa história, tão longa quanto é o contato entre índios e europeus. Desde sempre, a alfabetização e a educação escolar tiveram um papel importante nessas relações. Jesuítas se esmeravam na catequese dos índios, preparando gramáticas da língua do “gentio” e encerrando crianças em seminários; em seu rastro, diversas ordens religiosas católicas, como os salesianos e os capuchinhos, montaram suas escolas para alunos indígenas. O estado laico também atuou, desde o Império, na educação dos índios, e, em dado momento, em parceria com missões evangélicas especializadas na grafia e alfabetização das línguas indígenas. Ainda hoje, missionários evangélicos atuam em grande parte do território nacional em projetos de alfabetização e educação escolar entre índios. Em comum a todos esses projetos, uma intenção de salvação do gentio – salvação de si mesmo, seja em sua alma (e daí a catequese ou a evangelização), seja em seus modos (e daí projetos de civilização). Portanto, na maior parte dessa longa história, aos índios eram oferecidos serviços educacionais para mudar o que são, e para serem integrados à sociedade que os envolvem.

É contra esses projetos integracionistas que o modelo contemporâneo de educação escolar indígena se apresenta. Tendo início com projetos alternativos à política oficial e com os movimentos indígenas na década de 1970, esse novo modelo teve seu

¹ Este texto reproduz trechos de dois artigos já publicados: Cohn, C. “Educação escolar indígena: para uma discussão de cultura, criança e cidadania ativa” in *Perspectiva-Revista do Centro de Ciências da Educação*, Vol. 23, n. 2, 2005, pp. 483-515; Cohn, C. “Os processos próprios de ensino e aprendizagem e a escola indígena” in *Cadernos de Educação Escolar Indígena*, V. 3, n. 1, 2004, pp. 94-111. Note-se que essas reflexões tratam da escolaridade básica, especialmente o ensino fundamental, e tem a intenção de prover subsídios para os debates sobre a inclusão dos índios nas instituições de ensino superior, a qual trará ainda outros e novos desafios.

reconhecimento legal e jurídico assegurado a partir da Constituição de 1988, e com a legislação específica que a segue, passando a se configurar uma política de estado. Cria-se, assim, o que se convencionou chamar de *educação diferenciada*. Esse termo tenta dar conta da particularidade da condição indígena: tendo conquistado sua parte no direito universal à educação escolar – os índios, como todo cidadão brasileiro, passam a ter direito à educação escolar, enquanto, por outro lado, o Estado passa a ter a obrigação de provê-lo –, conquistam também o direito de que a escola respeite sua cultura, língua e processos próprios de ensino e aprendizado.

No entanto, a efetivação desse modelo permanece um desafio, por diversas razões. Os índios no Brasil são uma pluralidade de etnias e culturas, que falam cerca de duas centenas de línguas, e os conceitos fundadores da educação diferenciada estão em constante debate, o que faz com que sua aplicação tenha que ser resolvida caso a caso.

Devemos lembrar, ademais, que, por mais que nos esforcemos a oferecer aos índios uma educação escolar que lhes seja respeitosa, ela será sempre, para eles, algo que remete a um modelo exógeno de educação. Desde o início das discussões sobre a melhor escola para os índios, os especialistas têm lembrado que se deve diferenciar uma “educação indígena” de uma “educação escolar indígena”. Ou seja, que a educação indígena não se encerra nem jamais se encerrará na escola. Nossa escola foi forjada para transmitir alguns conhecimentos, e o faz a partir de preceitos e condições que estão longe de ser universais. A idéia mesmo de que deva haver um modelo de ensino especializado para as crianças, materiais específicos, profissionais especializados, e um espaço e um tempo para esse aprendizado são construções históricas, que dizem respeito a uma história particular, a ocidental. Ao transpor esse modelo a populações com outras histórias e culturas, vemo-nos sempre, por melhores que sejam as intenções e o esforço, com uma

espécie de resíduo: o de que essa escola está ligada a uma idéia de infância, cultura, conhecimento, aprendizado e disciplina.

As diversas experiências concretas se vêem, cada qual a seu modo, com esse desafio. Buscando oferecer às populações indígenas uma educação escolar de qualidade e a possibilidade de continuidade – ou seja, de que, finalizando os estudos na escola diferenciada, os alunos indígenas estejam capacitados a se inserir nas instituições educacionais não-diferenciadas –, e pautando-se pela legislação e pelo *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas*, distribuído pelo MEC, essas experiências tentam desenhar currículos específicos, temporalidades e espacialidades diferenciadas, e formar professores indígenas na tentativa de moldar a transmissão desses conhecimentos específicos de um modo respeitoso às expectativas dos índios e a seus preceitos próprios de educação.

Mas porque, no limite, construir escolas indígenas e para os índios? Ao contrário dos períodos anteriores, em que o projeto educacional era da Igreja e do Estado, atualmente a escola indígena é, antes de tudo, um projeto dos índios. Não um projeto uniforme e consensual, mas que pode ser valorizado diferentemente por cada etnia e população indígena, tendo em comum apenas a certeza adquirida por eles de que, para melhor viver no Brasil, devem dominar alguns dos conhecimentos que embasam grande parte de nossas relações, especialmente as jurídicas. Assim, reivindicam sua alfabetização e aprendizado de matemática e geografia, como parte de um projeto maior de efetivação de sua cidadania: como repetem exaustivamente, precisam aprender a ler documentos, mapas e contabilidades para melhor se situar e defender na sociedade nacional. Ou, como ouvi certa vez de um índio Gavião no Maranhão, “porque a briga agora é no papel”. Mas essas reivindicações vão crescendo: é necessário aprender nosso modo de contar a história, para melhor debater seu papel nela e na sociedade contemporânea; e é necessário ter uma educação

fundamental e média de qualidade, para poder formar seus próprios advogados, pedagogos, antropólogos... Assim, munem-se para o embate com a sociedade mais ampla, na busca de conquista de um lugar e de um papel justo no mundo contemporâneo. É, portanto, uma briga pela autonomia, e pela conquista da cidadania plena.

Por outro lado, é interessante notar que não parece haver, necessariamente, um dilema, de seus pontos de vista, sobre o espaço que a escola deve ocupar em suas vidas e em seu cotidiano. Nas palavras de um professor indígena do Mato Grosso, Paulinho Rikbaktsa: “a primeira educação é na família e com outros parentes. A segunda é da escrita, do aprendizado da escola para complementar”². Garantir o diálogo entre esses modos de educação permanece sendo, porém, um desafio na construção das escolas, dos currículos e na formação de seus professores. Cada termo desse conceito de educação diferenciada é um debate em si.

Se a educação escolar voltada para os índios é antiga, secular, a discussão sobre sua adequação às realidades indígenas toma forma a partir da década de 1970, quando especialistas em diversas áreas, especialmente antropólogos, lingüistas e pedagogos, começam a assessorar na construção de projetos escolares alternativos em algumas escolas indígenas, e os movimentos indígenas passam a reivindicar, mais amplamente, o reconhecimento de seus direitos, inclusive o de uma educação formal de qualidade. Essa mobilização crescente ganha respaldo jurídico na Constituição de 1988, ou mesmo já na Assembléia Constituinte, quando índios e seus aliados fazem passar artigos específicos e que regulamentam os direitos diferenciados dos índios. Dentre eles, o artigo 210 (Título VIII, Capítulo III, Seção I), que assegura que:

² Depoimento publicado na coletânea *Urucum, Jenipapo e Giz*, organizada pelo Governo do Mato Grosso, que reúne textos de reflexão sobre a experiência do Projeto Tucum, de formação de professores indígenas.

“O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) o reitera, garantindo, em seu artigo 32 (seção III), parágrafo 3, que:

“O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”.

A LDB irá também dedicar dois artigos às condições especiais da escola indígena, definindo, no Artigo 78 do Título VIII, que:

“O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilingüe e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:

I - proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;

II - garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias”.

Assim também, a Resolução CEB 3/99 define, em seu artigo 3, que:

“Na organização da escola indígena deverá ser considerada a participação da comunidade, na definição do modelo de organização e gestão, bem como:

III – suas formas de conhecimento, processos próprios e métodos de ensino e aprendizagem”.

Adiante, no artigo 5, assegura que

“A formulação do projeto pedagógico próprio, por escola ou por povo indígena, terá por base:

IV – os conteúdos curriculares especificamente indígenas e os modos próprios de constituição do saber e da cultura indígena”.

A ligação entre a inserção do respeito aos modos próprios de ensino e aprendizagem com a formulação de uma pedagogia indígena pode ser encontrada em uma diretriz do Plano Nacional de Educação (Lei 10.172/01), quando trata da autonomia:

8. “Assegurar a autonomia das escolas indígenas, tanto no que se refere ao projeto pedagógico quanto ao uso de recursos financeiros públicos para a manutenção do cotidiano escolar, garantindo a plena participação de cada comunidade indígena nas decisões relativas ao funcionamento da escola”.

O Parecer CNE/CEB 14/99, a Resolução CEB 3/99 e o Plano Nacional de Educação (Lei 10.172 de 09/01/01) reafirmam, assim, essas disposições, definindo diretrizes e metas específicas para a escola indígena. Dentre elas, poderíamos destacar o reconhecimento administrativo da categoria escola indígena no sistema de ensino, a ênfase na formação de professores indígenas e produção de materiais didáticos específicos, o reconhecimento de programas e currículos específicos, a adaptação do projeto escolar à realidade indígena a que se volta e a criação de condições de autonomia e auto-gestão desses projetos escolares.

Cria-se, pois, as condições legais, jurídicas e administrativas, inclusive com a atribuição de competências e o reconhecimento de uma categoria especial no sistema de ensino, para a implantação da educação diferenciada e específica para os índios. Por ela, deve-se assegurar a inclusão da língua, da cultura e dos saberes indígenas no projeto curricular dessas escolas, e o respeito à particularidade étnica e

cultural dessas populações, reunindo alunos e professores de mesma etnia em seu projeto, execução e gestão. E a escola indígena passa a ser definida como diferenciada, específica, bilíngüe e intercultural.

No entanto, as diretrizes gerais devem ser adaptadas localmente, e responder às especificidades e expectativas de mais de 200 povos, que somam aproximadamente 370 mil pessoas. Portanto, visto em âmbito nacional, o ensino bilíngüe deve ser levado a efeito tendo em vista não duas línguas, mas, ao lado do português, quase duas centenas de línguas indígenas diferentes. Assim também, a interculturalidade deve ser levada a cabo tendo como base uma multiplicidade enorme de culturas e saberes. Cada projeto deverá ser desenvolvido localmente, respondendo a situações de contato com a sociedade nacional e de inserção no mercado, sociolingüísticas, de registro escrito da língua e especificidades socioculturais. Ademais, deverá levar em conta as expectativas e reivindicações de cada um desses povos, que podem querer inserir mais ou menos a escola em seu cotidiano, e enfatizar diferencialmente o aprendizado das “coisas dos brancos” ou de sua própria cultura no ambiente escolar.

Tanto na prática como em definições conceituais, a qualificação dessa modalidade escolar de “bilíngüe e intercultural”, como aparece textualmente na LDB, é também uma questão em aberto. O ensino bilíngüe, por exemplo, visa respeitar o preceito constitucional de respeito às línguas indígenas e garantir sua manutenção. Mas a questão da alfabetização em língua indígena traz um incômodo: o da impressão de que a ruptura com os modelos anteriores de educação escolar não é completa. Foram os missionários evangélicos quem colocaram em prática o “bilingüismo de transição”, ou a introdução à forma escrita pelo uso da língua materna como uma fase preparatória para a alfabetização em português. Porém, a alfabetização na língua indígena tem para eles um valor claro: o de permitir a leitura do Novo Testamento. Teria sentido dar continuidade a esse projeto se não como

integração ou evangelização? Ou seja, para que serve aos índios ler e escrever em sua língua?

Há dois lados nessa moeda, como sempre. Do ponto de vista pedagógico, argumenta-se que a alfabetização na língua materna é mais eficaz e menos penosa às crianças – o que parece óbvio, quando se pensa em crianças monolíngües e que não falam o português, mas que não o é quando se pensa nas condições de grafia e estruturação das línguas indígenas. As línguas indígenas brasileiras são ágrafas, e sua inclusão na escola implica na criação de uma grafia e no estabelecimento de um registro escrito para conhecimentos que, originalmente, não são congelados em forma de texto mas, ao contrário, recriados continuamente na produção oral. De início, o desafio prático e nada trivial de construir grafias para línguas que não as têm, o que lingüistas têm discutido e problematizado. Afinal, grafias são elas também construções sociais e históricas, e sua produção técnica por não falantes da língua, por mais séria que seja, traz alguns “efeitos colaterais” sentidos e denunciados pelos seus falantes e pelos lingüistas mais atentos.

Do ponto de vista do uso da escrita, teme-se que o registro de produções orais possa legitimar versões de um mesmo relato em detrimento das outras diversas e possíveis, e gerar uma autoria onde originalmente não há. Os estudos do antropólogo Claude Lévi-Strauss sobre os mitos nos revela que não há versão original, mais completa, legítima ou melhor que outra – mas que, ao contrário, o mito só existe no conjunto de suas versões possíveis. Portanto, são diversas as indicações de que se deve respeitar o registro oral das produções narrativas que são, por definição, orais, e evitar trazer à escola, como proposta de ensino e quando não partir explicitamente de uma iniciativa indígena, o registro escrito dessas formas orais.

No entanto, as experiências de alfabetização na língua abrem novas possibilidades e modalidades de comunicação, que podem vencer

distâncias espaciais – colocando em contato pessoas que moram longe, ou etnias, como no Parque do Xingu– ou sociais – colocando em contato pessoas a quem é interdita a comunicação oral. Por fim, as experiências de produção de material didático próprio e na língua materna parecem demonstrar que a alfabetização na língua materna pode ter um final feliz. Histórias particulares, com desfechos diferenciados, e às vezes inusitados, dificultam a formação de uma opinião conclusiva e universalista, que abranja todas as experiências de educação indígena.

Mas a escola diferenciada deve também produzir a interculturalidade, e o diálogo entre as culturas. De novo, nada claro, tudo a definir. Colocando em contato duas culturas diversas, a escola não simplesmente faz dialogar conhecimentos diferenciados sobre o mundo, como conteúdos – ela se vê entre duas formas de conhecimento diferentes, que partem de outros preceitos, definições e modalidades de formulação.

Como essas questões têm sido resolvidas? Principalmente, na prática, pela formação de professores e pedagogos indígenas que os torne capazes de construir currículos e pedagogias e gerir suas escolas, e sua formação como “pesquisadores”, ou seja, sua capacitação para construir conhecimentos a serem transmitidos na escola. A construção de currículos diferenciados é, como vimos, uma possibilidade legal, e eles podem vir a ser reconhecidos no MEC, dando estatuto jurídico à escola e permitindo a continuidade escolar. Se o novo modelo de educação escolar indígena, *para os índios*, tem permitido que eles tomem as salas de aula e a construção de seu modelo pedagógico, assessores e formadores permanecem tendo um papel fundamental, atuando na capacitação dos índios para assumir esse papel. A dificuldade permanece, embora deslocada: os dilemas da educação diferenciada não têm mais que ser respondidos nas salas de aula na aldeia, mas naquelas de cursos de capacitação e monitoramento de formandos no magistério indígena.

Essa capacitação deve dar conta, ainda, de um dos aspectos menos comentados da escola diferenciada para os índios: o respeito a seus modos próprios de ensino e aprendizado. Para tal, deve-se criar as condições de criação de pedagogias indígenas, que tragam às salas de aula relações e práticas de aprendizado condizentes com as concepções indígenas de aprendizado, conhecimento e infância.

O direito ao respeito aos processos próprios de ensino e aprendizagem na escola indígena está garantido em diversos dispositivos legais. Com esses dispositivos legais, assegura-se que a escola indígena tenha autonomia para formular seu projeto pedagógico e nele garantir o respeito a seus modos próprios de constituição e transmissão do saber. Essa abertura, em tudo o que diz respeito à educação escolar indígena, levanta questões práticas – afinal, são tantos esses processos quanto são as culturas indígenas. Claro está que essa questão, como tantas outras, terá que ser respondida ao longo do tempo e localmente – e essa é uma outra garantia legal, a da plena participação dos índios na consolidação de suas escolas.

Mas ela traz consigo dificuldades que lhe são próprias. Como afirmei acima, foram muitas as conquistas nas discussões relativas à peculiaridade das escolas indígenas. Por exemplo, os tempos e os espaços da escola são flexíveis, como se pode ver no *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas*, e isso já é uma grande coisa. Aquela escola que encerra as crianças em um espaço e em tempo desligado do resto da vida social, deixa de ser o modelo único e necessário a ser seguido pelas escolas indígenas³. Essa já é uma

³ Não custa lembrar que esse modelo foi freqüentemente implantado, mesmo em tempos recentes, algumas com a franca intenção de mudar os índios: integrá-los à sociedade nacional, ou convertê-los ao cristianismo. As experiências foram variadas e são cada vez melhor documentadas e discutidas, inclusive casos em que se retirou as crianças de suas aldeias para reuni-las a todas, de origens, etnias e línguas diferentes, em um único complexo escolar. Essa é uma outra e longa discussão, mas exemplos como esse são úteis para lembrar que, a depender de como é feita, a escola indígena pode modificar diversos aspectos da cultura indígena, inclusive aqueles relativos à infância.

primeira indicação de que garantir a escolaridade nas aldeias não será necessariamente mudar a “infância” dos (e para os) índios.