

Escolas indígenas: a que será que se destinam?¹



Márcio Silva²

Resumo

Nas últimas duas décadas, medidas que assegurem a oportunidade de aquisição de educação formal, pelo menos em pé de igualdade com o resto da comunidade nacional, correspondem a uma das reivindicações mais frequentes dos povos e organizações indígenas no Brasil. Este artigo oferece uma visão histórica breve da relação entre os povos indígenas e as escolas de tradição ocidental em nosso país e focaliza os desafios atuais, as perspectivas e as dificuldades enfrentadas por esses povos para a superação dos velhos modelos e práticas indigenistas associados à questão.

Palavras-chave

Povos indígenas; educação escolar; direito à educação e autonomia.

¹ Uma primeira versão deste artigo foi apresentada em palestra no Center for American Studies, da Universidade da Califórnia – Berkeley, em 23 de outubro de 1999, com o título “Native Brazilian Peoples and the Right of Education”.

² Doutor em Antropologia e professor do Departamento de Antropologia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.

Abstract

In the last two decades, measures to ensure the opportunity to acquire formal education on at least an equal footing with the rest of the national community correspond to one of the more recurrent claims of the indigenous peoples and organisations in Brazil. This paper offers a historical overview of the relationship between the native peoples and the western tradition's school. It also focuses on contemporary challenges, perspectives and difficulties faced to overcome old indigenist models and practices.

Keywords

Indigenous peoples; schooling education; right to education and autonomy.

Um breve sobrevôo pelo passado...

A educação escolar indígena corresponde a um daqueles temas que percorrem os cinco séculos de nossa História. A submissão política das populações nativas, a invasão de seus territórios e a pilhagem de seus recursos naturais têm sido, desde o século 16, o resultado de práticas que souberam aliar métodos de controle político a algum tipo de atividade escolar. O colonialismo, a educação indígena e o proselitismo religioso têm, em nosso país, a mesma origem e mais ou menos a mesma idade. As primeiras escolas são organizadas, em diversos pontos do litoral brasileiro, por iniciativa de missionários jesuítas, amparados por cartas régias e regimentos firmados pela Coroa portuguesa, e são frutos da confluência da vocação missionária da Companhia de Jesus com a política colonizadora inaugurada por D. João III (BUARQUE DE HOLLANDA, 1981, p. 138-144). Esta parceria entre missão religiosa e poder secular, todos sabemos, terá longa duração. Do século 16 ao 19, período que recobre tanto o Brasil colônia quanto o Império, é impossível dissociar a atividade escolar para os índios do próprio paradigma civilizatório, admiravelmente condensado pelo pe. Manuel da Nóbrega em seis regras de ouro a serem observadas pelos Tupinambá: “1) defender-lhes de comer carne humana e

guerrear, sem licença do Governador; 2) fazer-lhes ter uma só mulher; 3) vestirem-se, pois têm muito algodão, ao menos depois de cristãos; 4) tirar-lhes os feiticeiros; 5) mantê-los em justiça entre si e para com os cristãos; e 6) fazê-los viver quietos, sem se mudarem para outra parte se não for para entre os cristãos, tendo terras repartidas que lhes bastem e com estes” (LEITE, 1954, p. 27-28)

Para a realização de metas como essas, os *colégios* e as *casas de rapazes indígenas*, ancestrais em linha direta dos internatos que funcionaram até muito recentemente, desempenham um papel fundamental além dos algodoeiros, é claro. No *Regimento* de 1549, que dá posse a Tomé de Sousa, primeiro governador-geral do Brasil, D. João III, rei de Portugal, declara que “[...] a principal coisa que (o) moveu a mandar povoar as ditas terras do Brasil foi para que gente dela se convertesse à nossa Santa Fé Católica [...]” (TAPAJÓS, 1966, p. 261). Naquele mesmo ano, missionários jesuítas, liderados por Nóbrega, fundam, onde é hoje a cidade de Salvador/BA, a primeira escola para índios de que se tem notícia no Brasil.

Instituições do mesmo tipo florescem, a partir de então, em outros pontos do litoral brasileiro. Em 1554, por exemplo, o mesmo Nóbrega funda uma escola nos Campos de Piratininga, em torno da qual se forma a cidade de São Paulo. Pouco depois, ainda no século 16, começa a funcionar, onde hoje é a cidade do Rio de Janeiro, uma escola para alunos indígenas candidatos ao noviciado e, nos séculos seguintes, outras escolas se espalham pelo território brasileiro de norte a sul. No Regulamento de Aldeias e Missões, elaborado no século 17 pelo pe. Antônio Vieira, podemos ter uma idéia muito nítida da rotina das atividades desenvolvidas nesses estabelecimentos:

Todos os dias da semana, acabada a oração, se dirá logo uma missa que a possam ouvir os índios antes de irem às suas lavouras [...] a qual acabada, se ensinarão aos índios em voz alta as orações ordinárias: a saber Padre-Nosso, Ave-Maria, Credo, Mandamentos da Lei de Deus, e da Santa Madre Igreja; e os sacramentos, ato de contrição, e confissão, geralmente os diálogos do catecismo breve, em que se contém os mistérios da fé. Acabada esta doutrina irão todos os nosso para a Escola [...] onde aos mais hábeis,

se ensinarão também a cantar, e tanger instrumentos para beneficiar os ofícios divinos [...] (BEOZZO, 1983, p. 196 apud AMOROSO, 1997).

Pouco a pouco, notadamente nas últimas décadas do período colonial, a Coroa portuguesa passa a diversificar suas parcerias, transferindo o encargo da educação escolar indígena não apenas a outras ordens religiosas, mas também a alguns fazendeiros, milicianos ou moradores comuns de regiões vizinhas das áreas indígenas, como atestam as *Cartas régias* de 5 de novembro de 1808, 2 de dezembro de 1808, e 5 de setembro de 1811, assim como a *Provisão da Mesa do Desembargo do Paço*, firmada em 3 de agosto de 1819. A introdução desses agentes leigos não significa, contudo, a emergência de uma educação indígena dissociada da catequese. A civilização e a conversão dos *gentios* continuam sendo objetivos explicitamente enunciados nestes e em outros instrumentos administrativos das primeiras duas décadas do século 19.

Com o advento do Império, em 1822, o panorama da educação escolar indígena, em seus aspectos gerais, não muda significativamente, pelo menos no que diz respeito à sua total imbricação com o esquema missionário³. O Projeto Constitucional elaborado logo após a declaração da Independência, propõe explicitamente (TÍTULO XIII, art. 254) a criação de *estabelecimentos para a Catechese e civilização dos índios*. A primeira Constituição brasileira, de 1824 é, entretanto, omissa em relação à questão indígena como um todo, só contemplada dez anos depois, pelo Ato Adicional de 1834, Artigo 11, § 5, que atribui competência às Assembléias Provinciais para promover cumulativamente com as Assembléias e Governos Gerais *a catechese e a civilização do indígena e o estabelecimento de colônias*. Pouco depois, o decreto que regulamenta a *catechese e civilização dos índios* (DECRETO n. 426, de 24 de setembro de 1845, art. 1, § 18, art. 6, § 5 e art. 6, § 6), atribui aos diretores-gerais de índios designados em todas as Províncias do Império, a competência de “[p]ropor á Assembléa Provincial a criação de Escolas de primeiras letras para os lugares, onde não baste o Missionário para este ensino, além disso, dispõe que haverá hum Missionário nas Aldéas novamente creadas, e nas que se acharem estabelecidas em lugares remotos, ou onde conste que andão Índios errantes, competindo a ele representar ao Director

³ Sobre a legislação indigenista no século 19, ver Carneiro da Cunha (1992). Sobre a conexão entre as atividades catequéticas, educacionais e econômicas no século 19, ver Amoroso (1998).

Geral[...] se houver nas visinhanças Índios errantes, que seja mistér chamar á Religião, e a Sociedade e ensinar a lêr, escrever, e contar aos meninos, e ainda aos adultos, que sem violência se dispozerem a adquirir esta instrução”. Uma resolução do Senado, neste mesmo período (RESOLUÇÃO de 3 de novembro de 1830, incorporada ao Decreto da Assembléia Geral Legislativa, art. 4), passa a facultar o acesso à educação militar para os índios capturados ou voluntariamente entregues durante as *guerras justas*.

Com o fim do Império, no final do século 19, os governos estaduais são definidos como as instâncias responsáveis pela promoção da *catequese e civilização dos índios* (DECRETO n. 7, § 12, de 20 de novembro de 1889). Em 1906, os assuntos indígenas e, em particular, a educação escolar, passam a ser atribuições do recém-criado Ministério da Agricultura, instituído pela Lei n. 1.606, que abriga, logo a seguir, um órgão especialmente dedicado à questão: o Serviço de Proteção ao Índio e Localização dos Trabalhadores Nacionais – SPI (DECRETO n. 8.072)⁴. Nesse novo quadro jurídico, surgem as primeiras escolas indígenas no Brasil administradas pelo poder público, isto é, não diretamente associadas a iniciativas missionárias. A Constituição de 1934, a primeira que atribui poderes exclusivos da União para legislar sobre assuntos indígenas, consolida um quadro administrativo da educação escolar para esses povos, que só vai ser significativamente alterado em 1991. Embora não focalize especificamente a questão, o texto de 1934 determina genericamente a competência da União para legislar sobre a “incorporação dos silvícolas à comunhão nacional” (ART. 5, XIX, m), princípio reiterado pelas Constituições de 1945 (ART. 5, XV, r) e de 1967 (ART. 8, XVII, o). Neste cenário, as escolas indígenas organizadas pelo SPI – 66 unidades em 1954 (BARROS, 1994) – assim como as inúmeras escolas missionárias mantidas por diferentes congregações religiosas, passam a representar, junto com as frentes de trabalho, os principais instrumentos institucionais desta “incorporação” prevista em lei. Marcadas por deficiências de todo tipo, essas escolas indígenas se multiplicam e muitas delas se conservam até hoje. Enquanto isso, em todos os quadrantes do país, as escolas missionárias continuam adotando o modelo

⁴ Em 1930, o SPI passou do Ministério da Agricultura, onde foi criado, para o Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio; em 1934, para o Ministério da Guerra, até voltar para o Ministério da Agricultura, em 1939, onde permaneceu até sua extinção nos anos sessenta.

curricular considerado por elas o mais conveniente. Este é o panorama das escolas indígenas no Brasil da primeira metade do século 20.

Este quadro de referências jurídicas e administrativas que acabamos de examinar rapidamente se defronta, nos últimos anos da década de cinquenta, com um vigoroso contraponto: a Convenção n. 107 da Organização Internacional do Trabalho, de 1957, que discorre sobre a proteção e a integração das populações indígenas e tribais de países independentes. Esta Convenção foi incorporada ao cenário jurídico brasileiro apenas na década seguinte, em 14 de julho de 1966, através do Decreto n. 58.824.

Uma leitura atenta da Convenção n. 107, para além de sua orientação assimilacionista, retificada pela própria OIT em documentos posteriores⁵, permite entrever as principais modificações no quadro de referências jurídicas e administrativas que vem se perpetuando, praticamente sem alterações, desde o século 16. Neste documento, são preconizados novos parâmetros da educação escolar indígena, incorporados a partir dos anos setenta, às agendas reivindicatórias das organizações indigenistas não-governamentais, do movimento indígena e de setores progressistas da opinião pública, finalmente absorvidos pela paisagem jurídica brasileira em anos recentes.

Nesse sentido, convém chamar atenção para os seguintes princípios consagrados na referida Convenção n. 107 da OIT: 1) a universalização do direito à educação formal aos povos indígenas; 2) a consideração de realidades sociais, econômicas e culturais específicas e diferenciadas; 3) a prescrição de modelos de alfabetização em língua materna e de educação bilíngüe; 4) a incorporação pelo ensino primário de conhecimentos gerais e aptidões tornados necessários pelo contato; 5) o combate ao preconceito contra os povos indígenas nos diversos setores da comunidade nacional, através da adoção de medidas educativas; e, finalmente, 6) o reconhecimento oficial das línguas indígenas como instrumentos de comunicação com essas minorias (CONVENÇÃO n. 107 da OIT, respectivamente, ARTS. 21, 22, 23, 24, 25 e 26).

⁵ Cf. Convenção n. 169 da OIT, de 27 de junho de 1989.

Mas é bom que se diga que, se por um lado, o avanço permitido pela incorporação da Convenção n. 107 da OIT na legislação indigenista brasileira é inegável, por outro lado, não se pode esquecer que o seu reconhecimento se dá precisamente em 1966, ou seja, em pleno regime de exceção. O Ato Institucional n. 1, de 1969, reafirma com todas as letras o surrado lema da *incorporação dos silvícolas à comunhão nacional* (ART. 8). Nesse mesmo ano, o governo cria a Fundação Nacional do Índio – FUNAI, órgão sucessor do SPI, extinto em 1966, que celebra, em seus primeiros meses de funcionamento, um convênio com a agência missionária norte-americana Summer Institute of Linguistics – SIL, instituição subsidiária da poderosa multinacional da fé, Wycliffe Bible Translators. O SIL transplantará para o Brasil o seu surrado modelo educacional desenvolvido no México dos anos trinta, que tem como pedra de toque a alfabetização na língua materna⁶. Entre as décadas de quarenta e cinquenta, o SIL promove a expansão deste modelo em direção a outros países do continente, como Guatemala, Peru, Equador e Colômbia. Em todos esses países, o SIL encontra, no âmbito das políticas oficiais, um cenário caracterizado pela indistinção entre escolas indígenas e escolas rurais. E na esteira do SIL, outras tantas organizações religiosas do mesmo tipo passam a co-existir, nas áreas indígenas de todo o país, com as missões católicas e fundamentalistas.

Apesar de defender a implantação de programas de educação bilíngüe, os objetivos últimos do SIL são evidentemente muito distantes do espírito da Convenção n. 107 da OIT, evocado há pouco. Os fins do SIL não são em nada diferentes dos de qualquer missão religiosa tradicional: a conversão dos índios e a salvação de suas almas. Seus meios, entretanto, são de certa forma peculiares, incorporando um modelo de educação bilíngüe, parte indissociável de sua estratégia evangelizadora. No quadro deste novo paradigma missionário, a questão não será mais abolir grosseiramente a diferença, mas sim domesticá-la. Em outras palavras, a diferença lingüística deixa de representar um obstáculo ao projeto civilizatório, tornando-se um instrumento do próprio projeto. No entanto, do ponto de vista das aparências, a incorporação do SIL à paisagem do Estado atende formalmente às prescrições legais.

⁶ Para uma visão geral do modelo lingüístico-educacional do SIL e de sua atuação no Brasil, ver Leite (1981), Cardoso de Oliveira (1981), Seeger (1981) e Barros (1994).

Os referenciais jurídicos e administrativos do início dos anos setenta, condensados no Estatuto do Índio⁷, devem ser portanto interpretados como a confluência do modelo educacional proselitista preconizado pelo SIL, com os dispositivos indigenistas instituídos pelo regime militar. Há no Estatuto, por exemplo, menção explícita à alfabetização dos índios *na língua do grupo a que pertencem* (Artigo 49), mas nada consta sobre o reconhecimento oficial dessas línguas como instrumentos de comunicação com essas minorias etnicamente diferenciadas e tampouco sobre a adaptação dos programas educacionais às realidades sociais, econômicas e culturais específicas de cada situação, princípios consagrados na Convenção n. 107 da OIT, em seus Arts. 22 e 26. Em suma, a alfabetização nas línguas nativas, inscrita nas leis dos anos 70, reverte-se de um caráter meramente instrumental da prática missionária.

No mesmo período em que o SIL intensifica suas atividades educacionais no Brasil, chegam ao país as primeiras notícias do desenvolvimento de algumas experiências de vanguarda, em outros países da América do Sul, notadamente no Chile, de Salvador Allende (HERNANDEZ, 1981). No quadro dessas novas experiências, a educação bilíngüe não é mais tomada como um instrumento de assimilação das populações indígenas, mas como uma estratégia de conservação das línguas nativas e de reafirmação de identidades étnicas e culturais. Tributários da filosofia e do método educacional desenvolvidos por Paulo Freire, estes novos programas procuram desenvolver metodologias baseadas nas possibilidades oferecidas pelo próprio bilingüismo, em um contexto onde as línguas e demais manifestações culturais indígenas correspondem a sinais diacríticos, reprimidos ou desqualificados. Dessa forma, em uma paisagem continental, marcada pela desvalorização das manifestações culturais tradicionais, desqualificação dos processos identitários e por processos de assimilação aos valores dominantes, um novo paradigma de educação escolar bilíngüe desenvolve-se a partir da consideração dos povos indígenas como minorias nacionais e vítimas de mecanismos de discriminação derivados de sua própria condição étnica.

⁷ Refiro-me à Lei n. 6.001 de 19 de dezembro de 1973, v. Arts. 47-52.

O panorama atual

Nos últimos vinte cinco anos, algumas experiências de implantação de modelos alternativos se desenvolvem em diferentes regiões do país, consolidando um novo paradigma educacional, finalmente inscrito na legislação em anos recentes. Paralelamente, o tema vem despertando a atenção de uma variada gama de especialistas dedicados à questão (indigenistas, lingüistas, antropólogos e pedagogos), definindo um campo marcado – como qualquer outra área do conhecimento – por uma série de consensos e controvérsias. Mas ao contrário do que ocorre em outras áreas, menos marcadas pelo embricamento do debate teórico com a ação militante (SILVA, A., 1997), o campo de reflexão sobre educação bilíngüe aparentemente não tem se beneficiado, especialmente nos anos noventa, dos questionamentos relativos a algumas de suas concepções e práticas. Ao contrário, o debate teórico tem diversas vezes cedido lugar à proclamação de um certo discurso “politicamente correto”, com prejuízos para seu aprofundamento⁸. Voltaremos a este discurso adiante.

Apenas a título de exemplo, convém chamar a atenção para os riscos da generalização cega da premissa de que uma educação verdadeiramente indígena deve necessariamente incorporar um programa de educação bilíngüe. De fato, o bilingüismo, fenômeno que pode assumir graus e colorações muito variados, corresponde a uma paisagem sociolingüística recorrente, mas que está longe de ser a única na região. As assim denominadas “exceções” a essa paisagem, na Amazônia por exemplo, ao contrário do que pressupõe a legislação e o discurso militante, não são meramente anedóticas e numericamente inexpressivas. Apenas a título de ilustração, poderíamos evocar as populações indígenas do alto rio Negro que, por razões inerentes às próprias formas tradicionais de sociabilidade, definem-se como multilíngües e não bilíngües. Enquanto isso, as populações indígenas da região do médio Solimões e do baixo Madeira, em consequência dos processos históricos do contato, falam exclusivamente o português. Em suma, se o paradigma da educação

⁸ Assim, por exemplo, uma comparação cuidadosa entre as posições defendidas por Monserrat (1994) e Oliveira (1998) relativas à contribuição que a Lingüística pode oferecer à educação escolar indígena permitiria entrever um desses debates que a militância procura de certa forma não encarar.

bilíngüe pode, em muitos casos, ser perfeitamente adequado a determinadas situações sociolinguísticas, seu caráter compulsório pode criar embaraços em outras, uma vez que se desenvolve a partir da dicotomia entre *uma* língua indígena e *a* língua nacional, não prevendo portanto os casos em que co-existem, em um mesmo contexto, mais de uma língua indígena e os casos em que a língua indígena é a própria língua nacional (SILVA, 1994, p. 45). Evidentemente, situações como as que acabamos de evocar não retiram os méritos intrínsecos do paradigma da educação bilíngüe. Tomá-lo, no entanto, como panacéia para todos os males da educação escolar indígena não nos parece uma posição cautelosa.

Com o fim do regime militar, novos dispositivos jurídicos e administrativos foram elaborados sobre a questão, retomando – desta vez vigorosamente – as orientações formuladas pela OIT e por outros organismos internacionais. Os principais instrumentos vigentes hoje no Brasil são os seguintes. Em primeiro lugar, convém mencionar a Constituição Federal de 1988 que, além do disposto no Artigo 231 – que reconhece aos índios “[...]sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam[...]” – estabelece ainda que

[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 (ART 210, § 2), que o Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais (ART. 215, caput) e que o Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional (ART. 215, § 1).

Além desses dispositivos constitucionais, o cenário atual é balizado pela Lei n. 9.394, de 20 de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que substituiu a antiga LDB (LEI n. 5.692, de 11 de agosto de 1971), que era omissa em relação às escolas indígenas. Dois artigos desta nova Lei merecem destaque aqui, uma vez que

regulamentam, com um notável grau de detalhamento, os dispositivos constitucionais relativos à questão da educação escolar indígena. Um deles (Art. 78) reafirma a diversidade sociocultural e lingüística dos povos indígenas, garantindo a eles uma educação pautada pelo respeito a seus valores, pelo direito à preservação de suas identidades e pela garantia de acesso às informações e conhecimentos valorizados pela sociedade nacional. Outro (ART. 79) atribui à União o encargo do apoio técnico e financeiro a Estados e Municípios para o desenvolvimento de ações no campo da educação escolar indígena, com a garantia de incorporação de *currículos e programas específicos* e publicação sistemática de *material didático específico e diferenciado*⁹.

Um dos efeitos imediatos destes novos instrumentos jurídicos na esfera administrativa corresponde à criação, intensificada nos últimos anos, de núcleos, divisões e conselhos de educação indígena em praticamente todos os Estados brasileiros, o que evidentemente é um passo positivo. Entretanto, é preciso observar, tendo em vista as próprias características da cultura do setor público no Brasil, que a criação de instâncias administrativas ou a remodelagem de certas configurações institucionais não garantem por si mesmas as almejadas transformações de fundo no cenário das práticas cotidianas das escolas indígenas.

Não parece haver meios de superação do panorama atual da educação escolar indígena sem a formulação e a execução de políticas efetivas de formação de recursos humanos para a questão, precisamente no sentido proposto pela Convenção n. 169 da OIT:

Educational measures shall be taken among all sections of the national community, and particularly among those that are in most direct contact with the peoples concerned, with the object of eliminating prejudices that they may harbour in respect of these peoples. To this end, efforts shall be made to ensure that history textbooks and other educational materials provide a fair, accurate and informative portrayal of the societies and cultures of these peoples.

⁹ Esta iniciativa de descentralização administrativa, prevista no Art. 79 da Lei n. 9.394/96, não deixa de evocar a paisagem definida, durante o período imperial, pelo Ato Adicional de 1834, Art. 11, § 5, que atribui competência às Assembléias Provinciais para promover cumulativamente com as Assembléias e Governos Gerais a educação escolar indígena.

Sem a implementação de políticas de sensibilização das agências do próprio setor público encarregado da implementação dos programas previstos na lei brasileira, estas conquistas políticas correm o risco de jamais saírem do papel. Evidentemente, não podemos esperar que os novos referenciais jurídicos produzam os efeitos almejados – por mais adequados que possam ser tais dispositivos e por melhores que sejam as intenções dos legisladores e das agências executivas – em uma paisagem ainda marcada, especialmente em suas esferas locais, por uma enorme carência de recursos humanos qualificados para a execução do conjunto de tarefas estabelecidas na Lei, pela ignorância em relação à questão indígena e até mesmo por preconceitos de toda ordem.

Conquistas e impasses

Como comentário geral à atual legislação sobre a educação escolar indígena, podemos afirmar que os instrumentos à disposição são inegavelmente mais adequados que os do passado, embora merecessem ainda o aperfeiçoamento em pelo menos um aspecto da questão que não é de natureza meramente metodológica ou operacional, mas de cunho fundamentalmente político. Insisto no caráter ainda precário das garantias de participação efetiva (e não meramente retórica) das populações indígenas no planejamento, execução e gestão dos novos programas de educação escolar indígena.

A LDB dispõe exatamente que *os programas* [integrados de ensino e pesquisa para os povos indígenas] *serão planejados com audiência das comunidades*. Ora, o termo *audiência* tem sido muitas vezes interpretado – e praticado – em um sentido que, de modo algum, traduz-se em um efetivo controle desses programas por parte das populações diretamente interessadas. Devemos notar que a Convenção n. 169 da OIT formula explicitamente que os “education programmes for the peoples concerned shall be developed and implemented in co-operation with them to address their special needs[...]” (ART. 27.1). O termo “cooperação” (*co-operation*), consagrado na Convenção n. 169 da OIT, traduz uma noção muito diferente daquela que vige em nosso país: uma verdadeira relação de parceria entre os povos indígenas e o

poder público e uma via de mão dupla entre essas instâncias. Enquanto isso, o termo “audiência” vem dando margem a uma série de impasses. O conceito de “audiência” não tem assegurado condições de participação efetiva dos povos indígenas nas políticas oficiais, com garantias mínimas de simetria entre as partes envolvidas.

Se avanços importantes verificam-se no plano jurídico, não parece haver meios de superação do dilema administrativo atual da educação escolar indígena sem a implementação de políticas efetivas de formação de recursos humanos para a questão. A execução de políticas de sensibilização, voltadas para os quadros do poder público, é condição *sine qua non* para uma alteração no surrado panorama da educação escolar indígena no Brasil. Convém, por outro lado, sublinhar que a própria legislação atual, sensível a esse dilema, insiste expressamente nas responsabilidades da União, Estados e Municípios quanto ao aprimoramento de seus quadros envolvidos em atividades de educação escolar indígena (LEI n. 9.394/96, ATRS. 69, 70, 79). Há, no entanto, quase tudo a ser feito nesse sentido.

A apreciação do panorama atual da educação escolar traz de volta um tema recorrente em nossa história indigenista recente. Qualquer observador atento não deixará de notar que, nos últimos anos, esta questão vem se desenvolvendo em dois planos distintos e contraditórios: de um lado, observa-se o acúmulo sem precedentes de instrumentos jurídicos e administrativos, que visam uma efetiva transformação do panorama da educação escolar indígena; de outro, constata-se a persistência de enormes obstáculos à consolidação dessas conquistas no cotidiano das escolas, assim como em suas relações com as instâncias administrativas estaduais e municipais responsáveis. Somente a superação desse impasse, acredito, permitirá abandonarmos modelos e práticas indigenistas que nos acompanham desde o século 16, projetando a relação entre a sociedade brasileira e os povos indígenas em um novo patamar.

Não devemos, portanto, nos iludir com o *tirânico clichê antropológico* e as frases de efeito do *jargão pedagógico* que evocam, por exemplo, o *aprender-construindo-em-processo* e a *inevitabilidade do ensino bilíngüe*, expressões atualmente disseminadas nas repartições públicas *preocupadas com nossos indígenas* (KHAN; FRANCHETTO, 1994). Evidentemente, o mero domínio de clichês e frases de efeito politicamente corretos não resolvem a questão. E, é bom que se diga, a rápida disseminação do tirânico jargão nas agências institucionais é incontestável. Não poderíamos ter demonstração

mais bizarra da conjunção do verniz antropológico à velha cultura cartorial brasileira que a prescrição, recentemente defendida no Plano Nacional de Educação, da institucionalização, para os professores indígenas, de *concurso público de provas e títulos adequado às particularidades lingüísticas e culturais dos povos indígenas* (sic). Convém indagar: Que provas e títulos seriam esses? Como adequar o rito burocrático do concurso público a valores indígenas? As lutas de uka-uka alto-xinguanas, as corridas de tora jê e os jogos de bola aruak, etc. poderiam eventualmente servir de pontes para esta *adequação*, se o Estado desejar efetivar os professores indígenas que atuam nesses contextos? Quais seriam as credenciais necessárias de uma banca de concurso, tendo em vista as particularidades lingüísticas dessas populações, a fim de garantir que tal atividade não venha a transformar-se a um só tempo em um mero simulacro dos ritos administrativos do setor público e em uma paródia de mau gosto de ritos indígenas? Espera-se que o MEC encontre fórmulas menos anedóticas para a regulamentação da profissão de professor, no contexto específico das escolas indígenas.

Evidentemente, não bastam instrumentos jurídicos e administrativos adequados, se não são garantidas condições mínimas de exequibilidade para efetivação destas conquistas. Como o Sistema de Ensino da União poderá formular Programas competentes de educação escolar indígena, capazes de respeitar os preceitos constitucionais evocados acima, se os responsáveis por sua implementação têm ainda, na maioria dos casos – e, evidentemente, com as honrosas exceções –, enormes dificuldades de compreendê-los adequadamente? Em suma, retomando a questão central enunciada acima, como proceder a uma adequada “audiência” dos interessados, capaz de salvaguardar os interesses das sociedades indígenas em suas escolas? Além das enormes dificuldades de compreensão do setor público, sabemos muito bem como têm se processado suas “consultas à comunidade” não apenas em assuntos educacionais...

Mas a questão não se esgota nas dificuldades e nos métodos do setor público. Há um outro aspecto fundamental a considerar-se. Sabemos desde Durkheim que a Educação se define como o conjunto dos processos envolvidos na socialização dos indivíduos, correspondendo, portanto, a uma parte constitutiva de qualquer sistema cultural, e englobando mecanismos que visam a sua reprodução, perpetuação e/ou

mudança. Articulando instituições, valores e práticas, em integração dinâmica com outros subsistemas sociais como a economia, a política, a moral, a religião, etc., a educação tem como referência básica os projetos sociais que lhes cabem realizar em espaços e tempos sociais específicos. Para tanto, os sistemas educacionais estimulam, ao longo da vida dos indivíduos, a aprendizagem de conhecimentos e técnicas, além da internalização de códigos e valores sociais. Neste quadro, a escola corresponde a uma instituição que procura, no interior de um dado sistema social, transmitir formalmente um determinado patrimônio cultural. Para atingir a este fim, a escola condensa um certo perfil institucional, consagrando rotinas, papéis, normas, equipamentos, especializações, tempos e espaços.

Ora, onde quer que existam escolas, elas sempre correspondem a instrumentos a serviço de projetos sociais que as transcendem. Projetos que podem ser das próprias sociedades que as organizam ou estranhos a elas, que as escolas passam fielmente a reproduzir. As conquistas jurídicas acumuladas até hoje no Brasil ainda não deram conta deste aspecto crucial da questão, mas ao contrário, tornaram-no ainda mais agudo, com a recente incorporação das escolas indígenas na rede pública da União, o que implica necessariamente a subordinação dessas escolas às esferas políticas regionais e locais, nos Estados e municípios. Neste novo contexto, as possibilidades de autonomia das escolas se defrontam com interesses regionais quase nunca favoráveis aos povos indígenas, e muitas vezes representados pelo próprio poder público local. Entende-se por autonomia não o divórcio das escolas indígenas de tudo o que é exterior aos povos para os quais são destinadas, mas sim um conjunto de salvaguardas que favoreça uma relação densa entre essas iniciativas e os projetos de futuro dos povos indígenas.

Este ponto conduz diretamente ao dilema principal dos novos programas de educação escolar indígenas. Valores como especificidade e diferenciação, atualmente assegurados em lei, correspondem, por definição, a atributos necessários a esses novos programas, mas não a condições suficientes. Não bastam, por exemplo, prédios escolares construídos segundo os padrões arquitetônicos nativos, calendários aclimatados aos diferentes ciclos ecológicos, ao fluxo das atividades econômicas e cerimoniais de cada povo, livros didáticos impressos com tintas preto-jenipapo e vermelho-urucum, etc. Até aí estamos cuidando apenas das aparências ou, na melhor



das hipóteses, de aspectos sem dúvida alguma importantes, mas colaterais às escolas e às culturas indígenas. As condições de implementação de escolas verdadeiramente indígenas passam não só pela especificidade e diversidade dos programas de educação escolar, mas principalmente pela autonomia desses programas. Autonomia que permita assegurar que esses programas de educação escolar atendam efetivamente às necessidades definidas em cada povo. Neste quadro, as garantias de autonomia implicam, entre outras coisas, o desenvolvimento de formas efetivas de controle social por parte das populações indígenas, diretamente interessadas, nesses programas escolares. Tal controle inclui forçosamente a participação efetiva dos povos indígenas em seu desenho, implementação e gestão, e não o seu simulacro.

Se tais garantias de autonomia podem ainda soar como uma reivindicação muito distante das possibilidades balizadas pelo quadro institucional atual, nem por isso deixam de ser rigorosamente pertinentes, tendo em vista a recente integração das escolas indígenas no Sistema de Ensino da União e, conseqüentemente, a descentralização das responsabilidades do setor público federal e a entrada em cena das agências educacionais dos Estados e municípios. Sem garantias de controle social, a descentralização das responsabilidades educacionais poderá ter resultados inversos aos esperados, como tem ocorrido em outros países da América Latina que aplicaram o mesmo modelo há mais tempo. Precisamente neste sentido, Muñoz (1990) sublinha os efeitos perversos de implementação em seu país, a partir dos anos setenta, de um processo de descentralização semelhante ao que foi adotado recentemente no Brasil. Segundo o autor,

a educação bilíngüe e bicultural, em virtude de uma política de descentralização administrativa [passou a ser implementada pelas], mãos práticas dos poderes regionais. Contra o esperado, a castelhanização direta e compulsiva viveu um de seus períodos mais intensos, generalizando-se através de todos os territórios da indianidade.

Ora, *mãos práticas dos poderes regionais* não são privilégios do México. Por isso mesmo, qualquer um que conheça de perto a situação das atuais escolas indígenas, notadamente na Amazônia Ocidental, concordará que tais garantias são imprescindíveis para uma alteração efetiva no cenário atual.

Em suma, os desafios atuais da educação indígena no Brasil gravitam em torno de duas grandes questões: a) a implementação dos programas integrados de ensino e pesquisa para oferta de educação escolar, assegurados na legislação, o que necessariamente inclui a capacitação de recursos humanos (professores indígenas, profissionais das agências técnicas e administrativas envolvidas, etc.), e b) as garantias de autonomia dos projetos educacionais, escolares ou não, tendo em vista as características e necessidades definidas pelos povos indígenas em cada caso.

Como vimos há pouco, a implementação de programas para oferta de educação escolar sensíveis às diferentes paisagens sociolingüísticas e às características culturais dos povos indígenas decorre diretamente de compromissos constitucionais assumidos pela União, recentemente regulamentados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Com base nesses referenciais jurídicos, tais programas devem ser infletidos por parâmetros tais como a recuperação das memórias históricas dos povos indígenas, a reafirmação de suas identidades étnicas e a valorização de suas línguas e outras manifestações culturais. Esses programas devem ainda garantir aos povos indígenas o amplo acesso ao conhecimento. A concretização de tais programas corresponde portanto a uma tarefa extremamente complexa, tendo em vista o panorama atual das escolas indígenas da região, muito distante dos parâmetros evocados acima, a escassez generalizada de recursos humanos e financeiros, a ausência de estudos e levantamentos mais rigorosos sobre os diferentes cenários micro-regionais, além dos entraves e obstruções de todo tipo.

Apenas para se ter uma idéia em números do panorama atual das escolas indígenas no Brasil, consideremos os seguintes dados: Segundo levantamentos oficiais recentes (MEC/CGAEI, outubro de 2000), existem hoje no Brasil 1.666 escolas indígenas e um total de aproximadamente oitenta mil alunos matriculados nas séries que correspondem ao antigo primário. Cerca de 60% das escolas indígenas do país se localizam na Região Norte. Do total de alunos indígenas desta região registrados pela FUNAI (1998), 62% encontram-se na fase pré-escolar ou na 1.^a série, 14% na 2.^a série, 10% na 3.^a série e 8% na 4.^a série. Os 6% restantes se distribuem entre a 5.^a e a 8.^a séries. Os dados da FUNAI (1998) apontam uma queda abrupta do número de alunos, na passagem entre a 1.^a e a 2.^a séries do curso fundamental, o que revela uma situação extremamente precária. Apenas 14 escolas situadas na região (ou seja, menos de 2% deste universo), oferecem o Ensino Fundamental completo, de 1.^a a 8.^a séries. Levando-



se em conta o fato de que uma grande parte dessas escolas desenvolvem ininterruptamente suas atividades de ensino há várias décadas, qualquer observador concordará que a situação escolar indígena na região é ainda bastante precária, com taxas de evasão alarmantes.

Devemos então concluir que se, nos últimos anos, houve avanços importantes na legislação e na reflexão acadêmica sobre educação escolar indígena, o mesmo não se pode verificar nas próprias escolas indígenas, aparentemente ainda tão precárias quanto aquelas que dominavam a paisagem brasileira há cinqüenta anos. O que parece ser novo neste quadro, para além das leis, dos instrumentos administrativos e das reflexões, é a participação de professores indígenas nessas escolas. Segundo o Ministério da Educação, de um total de 2.859 professores atuantes nas escolas indígenas no Brasil, 2.041 (71%) são professores indígenas (MEC, 1998, p. 40-1). Esses professores indígenas reivindicam cada vez mais o acesso a programas de aperfeiçoamento profissional o que, em nenhum sentido, contradiz os pontos de vista defendidos pelo movimento indígena. *Au contraire...*

A consideração desta demanda, no contexto específico da Amazônia Ocidental, é fundamental para uma compreensão mais adequada da paisagem atual¹⁰. Em um documento produzido recentemente, professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre fazem um balanço desta articulação de professores, iniciada há doze anos (apud SILVA, R., 1997). Entre os avanços, o documento destaca as novas possibilidades de intercâmbio de experiências educacionais realizadas em contextos específicos, propiciadas, desde os últimos anos da década de oitenta, por assembléias e encontros periódicos, que possibilitaram o conhecimento mútuo das diferentes culturas indígenas e das particularidades de cada região, além de favorecerem a construção do que denominam uma *solidariedade interétnica*. Além disso, o documento sublinha o adensamento da reflexão sobre currículos, regimentos e práticas em sala de aula, a criação de uma comissão permanente, composta por representantes regionais eleitos a cada ano, encarregada da preparação, coordenação e administração desses Encontros. Os professores ainda evocam o grau de visibilidade, respeitabilidade e reconhecimento do movimento, traduzidos na representação que ele mantém junto ao Comitê Nacional

¹⁰ Uma análise cuidadosa do movimento de professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre é apresentada em Dias da Silva (1997). Ver também Silva (1994).

de Educação Escolar Indígena do MEC, em instâncias consultivas e deliberativas estaduais (especialmente em Roraima, onde professores indígenas compõem e coordenam o Departamento de Educação Indígena da Secretaria de Educação), em freqüentes convites para participação em eventos acadêmicos de diversas universidades, no interesse da imprensa regional, em iniciativas do poder público, como a criação de um programa de Magistério Indígena, em Roraima, na ocupação de cargos de direção em algumas regiões etc. Se tivermos em mente que nada disso existia até 1988, somos obrigados a concordar que os avanços aqui elencados são notáveis.

Paralelamente a esses avanços, um conjunto de obstáculos e desafios ao aperfeiçoamento da paisagem escolar são evocados pelos professores indígenas, como os seguintes. Em várias situações, o ensino de língua materna vem ainda se desenvolvendo de forma clandestina, isto é, não reconhecido oficialmente. Em outras, a resistência ao ensino de língua materna parte dos próprios alunos ou de seus pais. Além disso, são evocados o êxodo de jovens em idade escolar de suas comunidades de origem para a periferia das cidades, motivado por razões econômicas ou pelo desejo de continuidade escolar, os entraves administrativos que continuam impedindo o reconhecimento oficial de novos currículos e regimentos, e as dificuldades com as agências do poder público responsáveis pelo repasse dos recursos para as atividades escolares. Finalmente, sublinham a falta de qualquer apoio para a realização de eventos para o aprofundamento da reflexão e para a participação em fóruns de decisão, capazes de consolidar os novos modelos escolares. Em síntese, os professores indígenas propugnam o desenvolvimento de programas educacionais pautados pelos valores (e nessa ordem) da *autonomia, diferença, especificidade, protagonismo, pluricultural [idade], e afirmação da identidade [étnica]*, como sublinha em um texto recente¹¹ o professor indígena Gersem dos Santos Luciano, então secretário municipal de Educação de São Gabriel da Cachoeira, AM.

Resumindo, o Brasil chega ao século 21 com uma legislação sobre educação escolar indígena bem mais avançada que aquela de há vinte cinco anos e com a criação de novos instrumentos administrativos especialmente voltados à questão. Sem qualquer prejuízo aos méritos dessas conquistas, convém apenas insistir que a emergência de

¹¹ Discurso proferido, em 13 de maio de 1998, quando da criação do Conselho Interinstitucional de Educação Escolar Indígena do Estado do Amazonas.

novas leis, novas repartições públicas e novos atores não garantem por si só uma transformação em aspectos mais profundos em um cenário que guarda ainda uma série de marcas que atravessam cinco séculos de história. Sabemos que situações sociais objetivas não se transformam por simples tomada de consciência dos atores envolvidos e muito menos pela publicação de leis, decretos, portarias etc. Bastaria traçarmos um paralelo com outras questões que desafiam o nosso país às vésperas de seus quinhentos anos, e cujas origens remontam ao tempo das caravelas, como a situação fundiária, por exemplo (SILVA, M., 1997), para justificar nosso ceticismo. As possibilidades de mudança no cenário real não decorrem do surgimento de novos instrumentos jurídicos ou administrativos, mas dependem, neste caso específico, da implementação de políticas que visem a sua superação e, principalmente, da ampla participação (e não mera “audiência”) dos verdadeiros interessados na questão: os povos indígenas.

Referências

- AMOROSO, M. R. Mudança de hábito: catequese e educação para índios nos aldeamentos capuchinhos. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 13, n. 37, 1998.
- BARROS, M. C. D. M. Educação bilíngüe, lingüística e missionários. *Em aberto*, ano 14, n. 63, jul./set. 1994.
- BEOZZO, J. O. *Leis e regimentos das missões. Política indigenista no Brasil*. São Paulo: Loyola, 1983.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Referencial Curricular Nacional das Escolas Indígenas*. Brasília: SEF-MEC-GF, 1998.
- CABRAL, A. S. C.; MONSERRAT, R. M. F.; MONTE, N. L. (Org.). *Por uma educação indígena diferenciada*. Brasília: CNRC/Fundação Nacional Pró-Memória – MC, 1987.
- CAPACLA, M. V. O debate sobre a educação indígena no Brasil (1975-1995). *Resenha de teses e livros*. Brasília: MEC/MARI-USP, 1995.
- CEI/MT. *Urucum, jenipapo e gíçç: educação escolar indígena em debate*. Cuiabá: SEDUC-MT, 1997.

CUNHA, L. O. P. *A política indigenista no Brasil: as escolas mantidas pela FUNAI*. Dissertação de Mestrado. Brasília: UnB – Faculdade de Educação, 1990.

CUNHA, M. C. da (Org.). *Legislação indigenista no século XIX*. São Paulo: CPI/Edusp, 1992.

EMIRI, L.; MONSERRAT, L. (Org.). *A conquista da escrita*. São Paulo: Iluminuras; Cuiabá: OPAN, 1989.

FERREIRA, M. K. L. *Da origem dos homens à conquista da escrita: um estudo sobre povos indígenas e educação escolar no Brasil*. Dissertação de Mestrado. USP – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais (Antropologia Social), 1992.

HERNANDEZ, I. *Educação e sociedade indígena*. São Paulo: Cortez, 1981.

HOLANDA, S. B. de (Coord.). *História geral da civilização brasileira*. 6. ed. 1981. v. 1

KHAN, M.; FRANCHETTO, B. Educação indígena no Brasil: conquistas e desafios. *Em aberto*, ano 14, n. 63, jul./set. 1994.

LEITE, A. G. O. *Educação Indígena Ticuna*. livro didático e identidade étnica. Dissertação de Mestrado. Cuiabá: UFMT – Faculdade de Educação, 1994.

LEITE, S. *Diálogo sobre a conversão do gentio pelo pe. Manuel da Nóbrega*. Preliminares e anotações históricas e críticas. Lisboa: Comissão do IV Centenário da Fundação de São Paulo, ano I, 1954.

LEITE, Y. F. O Summer Institute of Linguistics – Estratégias e ação no Brasil. *Religião e sociedade*, n. 7, 1981.

MELIÁ, B. *Educação indígena e alfabetização*. São Paulo: Loyola, 1979.

MONSERRAT, R. M. F. O que é ensino bilíngüe: a metodologia da gramática contrastiva. *Em aberto*, ano 14, n. 63, jul./set.1994.

MUÑOZ, H. Noticias y Racionalidad acerca de la realidad sociolingüística de Mexico. In.: CONGRESSO INTERNACIONAL DA ALFAL, 9. 1990. Conferência

OLIVEIRA, R. Cardoso de. Deve o Summer permanecer no Brasil ? *Religião e sociedade*, n. 7, 1981.



OLIVEIRA, G. M. O que quer a Lingüística e o que se quer da Lingüística na pedagogia da diferença? In: SECCHI, D. (Org.). *Ameríndia: tecendo os caminhos da educação escolar*. Cuiabá: SEDUC-MT/CAIEMT, 1998.

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

SECCHI, D. (Org.). *Ameríndia: tecendo os caminhos da educação escolar*. Cuiabá: SEDUC-MT/CAIEMT, 1998.

SEEGER, A. Deve o Summer operar no Brasil? *Religião e sociedade*, n. 7, 1981.

SEKI, L. (Org.). *Lingüística indígena e educação na América Latina*. Campinas: EDUNICAMP, 1993.

SILVA, A. Lopes da; GRUPIONI, L. D. (Org.). *A temática indígena na escola*. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995.

SILVA, A. Lopes da (Org.). *A questão da educação indígena*. São Paulo: Brasiliense/ Comissão Pró-Índio, 1981.

_____. A educação escolar indígena como problema de investigação. In.: SEMINÁRIO TEMÁTICO EDUCAÇÃO INDÍGENA: diversidade e cidadania; ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 21. 1997. Comunicação apresentada

SILVA, M. L. Osório. Terra, Direito e Poder – o latifúndio improdutivo na legislação agrária brasileira. *Boletim da ABA*. n. 27, 1997.

SILVA, M. (Org.) Lingüística Indígena e Responsabilidade Social. *Cadernos de estudos lingüísticos*, Campinas, n. 4, 1983, UNICAMP-IEL.

_____. A conquista da escola: educação escolar e movimento de professores indígenas no Brasil. *Em aberto*, ano 14, n. 63, jul./set.1994.

SILVA, R. H. Dias da. *A autonomia como valor e a articulação de possibilidades: um estudo dos professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre, a partir dos seus Encontros Anuais*. Tese de Doutorado, USP – Faculdade de Educação, 1997.