

EDUCAÇÃO INDÍGENA

Yonne Leite

Traçar um perfil, que seja, da chamada educação para indígenas, a fim de que se possa, a partir do conhecimento do que se fez e faz, encaminhar propostas que levem à auto-determinação desses povos é uma tarefa para a qual se exigiriam informações sistematizadas e abrangentes. E mais do que isso, que as sugestões e avaliações feitas fossem o fruto de uma vivência extensa e intensa de campo e de prática. O quadro que posso oferecer carece desses pré-requisitos ideais. São mais o produto de uma meditação pessoal feita a partir de informações que me chegam das mais variadas fontes e modos e de um cotidiano em que essa problemática aflora a cada instante. Aliás um levantamento sistemático sobre educação indígena inexistente. Os chamados projetos de educação são da mais variada ordem e propósitos, abrangendo diferentes agências, às vezes operando com objetivos que se chocam numa mesma área. Uma lista sucinta inclui a FUNAI, cerca de 50 missões religiosas católicas e protestantes, iniciativas isoladas, projetos de desenvolvimento comunitário, MOBREAL, prefeituras municipais, numa pluralidade que bem demonstra a diversidade de situações geradas pela história que as populações atuais traduzem e dos contextos em que estão inseridas. E, de tudo isso, o único apanhado mais geral de que se dispõe é o produto de uma reunião realizada pela Pró-Índio/São Paulo, em 1979, em que são apresentados resultados e discussões de vários projetos que denominaremos de "alternativos".

Dados sistematizados e maiores informações seria, pois, um alvo a perseguir a fim de que se pudesse comparar com maior profundidade os processos de educação formal, seus acertos, sucessos e fracassos.

Porém, o importante aqui, hoje, é tentar traçar um rápido e bem possivelmente simplificado quadro, do que se tem; tentar também ver que tipos de ação desenvolvidas, em que bases se apóiam, enfim, o que se está fazendo e o que ainda falta fazer para que se atinja o ideal da auto-determinação.

Podemos dividir em dois momentos distintos a história da educação dos povos indígenas brasileiros. Um período muito lon

go em que o alvo era a aculturação, ou melhor, o aniquilamento das culturas e a passagem total dos povos indígenas para a sociedade nacional. Como exemplo paradigmático, pode-se citar a ação missionária no rio Negro: crianças separadas da família, ensino do português com proibição da língua nativa, classes separadas por sexo, ensino de técnicas rudimentares para produzir uma mão de obra barata e mais treinada para a população branca circunvizinha.

A segunda fase é caracterizada pela entrada do ensino da língua indígena no quadro, obrigando, pelo Estatuto do Índio (Lei 6001-1973), o ensino bilingüe, para a lenta, gradual e harmoniosa integração na sociedade branca. Passa-se do repúdio à língua indígena para a obrigatoriedade de seu ensino. E da aculturação para a integração.

Não considerarei aqui a primeira fase porque parece-me ser esse modelo consensualmente julgado impróprio, inaceitável e até mesmo criminoso. Precisamos, no entanto, ficar alerta porque seus propósitos reaparecem de forma mais sutil, cercados de um linguajar técnico bem enganador.

Examinarei, pois, a chamada segunda etapa em suas ramificações, etapa essa em que se tem a língua indígena como ponto de referência, procura-se fazer a escola na aldeia e tem o propósito, pelo menos expresso, de interferir o mínimo possível nos valores culturais e respeitar o ritmo e modo de vida de cada grupo.

A educação bilingüe entra, então, através da FUNAI e pode-se dizer que o Estatuto do Índio atende à convenção 107 de Genebra que vê através do ensino bicultural um meio de continuação do processo educacional de cada grupo, ao mesmo tempo em que favorece o acesso ao sistema nacional. Cumpre ver se na prática as coisas se passam realmente assim.

Essa obrigatoriedade e oficialização trouxe problemas práticos e conseqüências para as quais cumpre atentar. Em primeiro lugar, para se alfabetizar na língua indígena seria necessário desenvolver um sistema de escrita, e para a educação ser bilingüe seriam necessários professores que dominassem tanto a língua indígena quanto o português. Tais exigências eram impossíveis de serem cumpridas de imediato. Sabe-se que em nosso País jamais se privilegiou o campo de estudos de línguas indígenas. A tradição, datada do século passado, era a de se estudar o Tupinambá, discutindo-se a tradução de vocábulos e as formas de ortografia desenvolvidas por Anchieta e Filgueira. Procura-se a língua pura, a mais próxima da

origem e discutem-se etimologias. Além disso, a política educacional brasileira sempre negou a diversidade e heterogeneidade. Criou-se uma imagem de um país com vasta extensão territorial e com a benesse da unidade lingüística. Por isso também não se possuía qualquer prática de ensino bilingüe e muito menos bi-cultural. Teria que se partir praticamente do zero, sem pessoal treinado, sem tradição a rever e a continuar.

Nesse quadro um tanto desanimador, surge literalmente dos céus a solução: o Summer Institute of Linguistics, que já estava no País desde 1959, e que em 1963 firmara um convênio com a FUNAI e nesse meio tempo perambulara por universidades brasileiras e participara dos incipientes cursos de pós-graduação. O Summer, que é a face acadêmica de uma instituição norte-americana, a Wycliffe Bible Translators, especializada em traduzir a Bíblia e textos sagrados, tinha tudo a oferecer: o pessoal especializado, a tecnologia e a metodologia, a prática de lidar com situações semelhantes, pois operavam em 21 países e faziam todo o trabalho de graça. O S.I.L. providenciava tudo: os linguistas, a cartilha, o avião, e não criava embaraços, pois preparava até textos que servissem aos propósitos desenvolvimentistas do governo, convencendo aos índios que uma estrada que cortasse suas terras iria beneficiá-los.

Convém determo-nos um pouco e examinar como realmente surgiu a proposta de educação bilingüe. Como dissemos, desde 1959 o Summer operava no País e participava dos programas de pós-graduação e foi ele quem formou uma primeira leva de linguistas para o trabalho de campo. E é sempre um ponto de referência na formação, quer direta quer indireta, de uma geração de linguistas brasileiros. Gozaram nos meios acadêmicos de um certo prestígio por esse conhecimento de uma metodologia que a muitos parecia científica por ser bastante algebraica. Nos meios oficiais o prestígio foi ainda mais alto, tanto que no Conselho Indigenista da FUNAI um de seus membros teve assento como suplente. Creio que todo o modelo de uma educação bilingüe, que só pode ser feita com a presença de um linguista altamente especializado, que vá fornecer uma descrição técnica da língua e ele próprio fornecer uma escrita que seja o espelho mais aproximado daquela análise, está muito ligado à influência do Summer, modelo esse divulgado com o exato propósito de tornar a tarefa inexequível pelo pessoal da terra. A sua adoção integral pela FUNAI tem seus motivos explicados: daria o ensino bilingüe com toda a apa

rência de respeito à língua e à cultura, porém conseguiria uma passagem muito mais integral dos índios ao mundo dos brancos uma vez que todos os valores seriam agora traduzidos na língua nativa e assim muito mais embutidos em suas mentes, pois estavam expressos nos próprios termos e modos de concepção indígena.

Tanto assim que, apesar da retirada do campo oficial do S.I.L., em 1978, seus membros nunca efetivamente saíram de cena. E mesmo tendo à sua disposição outras experiências de educação, a FUNAI voltou a firmar convênio com o S.I.L. em dezembro de 1983, pelo qual lhes entrega não só a parte educacional, mas também a assistência de saúde e os projetos de desenvolvimento comunitário de 53 grupos indígenas - podendo ampliá-los. Além disso, tem hoje o Summer, por força desse convênio, o direito de impedir a entrada ou retirar do campo qualquer pessoa que por seu arbítrio julgue conveniente. Em troca desses serviços a FUNAI se compromete a prestigiar a ação do S.I.L., apoiando-o no desenvolvimento dos seus projetos.

Assim, hoje, pode-se dizer que a ação governamental está sub-álocada a uma instituição norte-americana, com propósitos confessionais e que a educação indígena tem como fim a conversão a uma religião e se destina à leitura de textos bíblicos.

Mais uma vez o Estado se isenta de investir na educação indígena, de criar quadros e modelos próprios e até mesmo de discutir a questão.

Contraopondo-se ao modelo S.I.L., foram surgindo no decorrer dos últimos 10 anos os chamados modelos alternativos. O mais amplo é o que vem sendo desenvolvido por pessoas ligadas de um modo ou outro ao CIMI. A questão de formação de pessoal vem sendo enfrentada paulatinamente, através do concurso de linguistas brasileiros, os quais dão cursos intensivos, assessoram projetos de modo a permitir que os professores, geralmente não-índios, aprendam a língua, possam descrevê-la e cheguem a um alfabeto. Preferem uma educação sempre que possível bilingüe, mas os propósitos são bem diferentes: trata-se de um processo educacional ligado ao desenvolvimento comunitário e visa sobretudo a fornecer os meios mínimos de defesa para fazer face à sociedade nacional. Ler, escrever e tirar conta estão entre os vários conhecimentos que precisam ser dominados para não se ser enganado e roubado na venda de artesanato, na compra no barracão, venda, ou aramazém, no peso da castanha e na discussão da demarcação de terras.

Num terceiro grupo estão os que optam por iniciar o pro-

cesso pelo português e não pela língua indígena. As razões da escolha são variadas, mas uma delas merece maior atenção. Começar pela língua indígena, estudá-la, sistematizá-la, seria um meio de captar a ótica e semântica nativas para utilizá-las como um meio eficiente de incul-tir novos valores. E também toda a educação em língua nativa serviria apenas como uma ponte para uma passagem mais rápida ao português. Isso levaria a que a língua fosse apenas um instrumento, seu uso ficando restrito a coisas triviais e cotidianas, as coisas "sérias" sendo da-das em português. Haveria, assim, o perigo de um esvaziamento da lín-gua indígena alocando-lhe a língua que expressa apenas a comunicação mais básica (e uma real integração no mundo branco através do portu-guês).

Numa perspectiva que adote o português como ponto de parti-da, a figura e dimensão do linguista ficam bem reduzidas. Sua presen-ça é dispensável em grande parte do processo, sendo bem mais úteis pe-dagogos e técnicos em educação. Pode-se indagar se esta abordagem não traria como consequência a perda da língua nativa. Parece, porém, que algumas experiências em realização mostram ser esse temor infundado, pois paulatinamente os alfabetizados em português, se lhes for dado o incentivo e apoio, passam a querer escrever em sua própria língua e co-meçam a desenvolver um alfabeto para ela.

Ainda num quarto grupo, podemos citar os processos educa-cionais que são desenvolvidos sem foro de educação especial, isto é, os que transpõem o modelo seguido para a população local, as mesmas cartilhas, sem qualquer ajustamento à realidade sócio-linguística do grupo. Nesse caso estão algumas escolas dos Postos da FUNAI, do MOBREAL, etc.

Do painel traçado, fica bastante claro que quem menos in-veste para uma educação que leve à auto-determinação é o governo. E a ação mais constante é a do Summer Institute of Linguistics. Todos os programas que fogem a essa orientação e que não são desenvolvidos sob a égide oficial vivem na constante incerteza de sua continuação, pois são contrários à política seguida de integração ou aculturação.

Uma questão não parece estar mais em discussão: o da ne-cessidade e validade de um processo formal de educação para atender às nações indígenas. Parece que este é um anseio de vários grupos, quer seja esse processo feito em português ou em língua nativa, e um pedi-do constantemente feito. Do relato das várias experiências que julga-mos mais próximas a um objetivo de auto-determinação está tudo ainda

muito em seu início. Fala-se mais em alfabetização do que em educação, fala-se do ponto de partida, propõem-se metodologias, descreve-se etapas da confecção da cartilha, aborda-se a questão da formação de monitores. E a educação é vista com o propósito de ser um mecanismo de enfrentamento e defesa.

Creio que para mudar é preciso ousar mais. Em primeiro lugar, não limitar a educação indígena à aquisição dos rudimentos elementares de ler, escrever e fazer contas. É preciso que ela resgate também todo um passado, não apenas leve ao registro de alguns mitos e narrativas. Mais ainda, que permita a permanência e a incorporação, de uma maneira criadora, de todo um saber científico, do seu conhecimento do mundo, do seu próprio modo de fazer contas e medir, do seu domínio da natureza. E que ofereça mais ainda; não apenas o conhecimento do mundo dos brancos para nele se movimentar e defender, mas que se tenha como meta a formação de quadros indígenas próprios, não só monitores e enfermeiros, mas médicos, advogados, lingüistas e antropólogos, índios, se assim alguns o desejarem. Para tal, será necessário, primeiro, redimensionar o papel do lingüista e chamar o concurso de pedagogos, físicos, botânicos, zoólogos, antropólogos, etc.

Um problema a enfrentar é qual o espaço, ou espaços, que se deve abrir para que se efetive esse tipo de educação e no qual a discussão e debate estejam sempre vivos a fim de que se chegue a modelos nossos, sem a necessidade de uma dependência total de um pacote feito e exportando e em que se permita a continuação do projeto, já em andamento.

É preciso, primeiro, tirar o problema da educação indígena da posição de periferia que atualmente ocupa, mesmo dentro da chamada questão indígena, situação essa que permitiu a assinatura, por debaixo dos panos, de um convênio totalmente espúrio, que ficou desapercibido por mais de seis meses após sua vigência.

Para finalizar convém lembrar que esse processo não pode ser unilateral. Não cabe apenas ao índio o esforço de conhecer a sociedade dos brancos. É preciso transformar a questão indígena em um tema sério de ensino e aprendizagem para que se mude a visão simplista equivocada e preconceituosa amplamente difundida por motivos que, apenas para alguns, são hoje bem claros.