

A conquista da escola: educação escolar e movimento de professores indígenas no Brasil*

Marcio Ferreira da Silva
UNICAMP - IFCH
Depto. de Antropologia

Quero, em primeiro lugar, agradecer o convite para participar deste seminário em que autoridades educacionais federais, estaduais e municipais, estudiosos e professores se reúnem para avaliar a atual política de atendimento às populações indígenas e propor novas diretrizes de atuação no âmbito de Mato Grosso. É muito contente de poder entrar em contato com a reflexão sobre educação escolar indígena que se desenvolve neste Estado, que tenho podido acompanhar muito pouco.

Apesar de minha primeira experiência profissional como pesquisador, quando ainda era estagiário do Setor de Linguística do Museu Nacional - UFRJ, entre os anos de 1976 e 1978, ter sido exatamente em Mato Grosso, entre os índios Kamayurá, meu interesse no debate sobre educação escolar indígena foi despertado apenas quando concluí minha pesquisa de mestrado e entrei em contato com populações indígenas de outras regiões do País. Meu primeiro contato com o tema se deu no ano de 1981, quando passei uma temporada com os Guarani Mbyá no Espírito Santo, com o objetivo de realizar uma pesquisa linguística muito semelhante à que acabava de desenvolver entre os Kamayurá. Mas os Guarani rapidamente demonstraram ceticismo em relação à minha iniciativa. Perguntado, em várias ocasiões, para que servia o meu trabalho, respondia, com a ingênua convicção dos linguístas daquela época, que minha pesquisa seria uma ferramenta indispensável se eles quisessem ter uma escola na comunidade.

Naquele tempo, meu modelo de escola indígena "politicamente correta", para usar uma expressão da moda, era profundamente marcado pela ideologia da escola-bilingüe, onde os especialistas em línguas indígenas desempenham um papel fundamental. Entretanto, meu credo foi abalado pelos Guarani, que me asseguraram que jamais aprenderia a língua deles enquanto não aprendesse também religião¹ e que, para usar as palavras de um líder da comunidade, "escola só pra fazer boniteza, não!". Em poucas palavras, os Guarani me diziam que para entender sua

* Uma primeira versão deste texto foi apresentada no Seminário de Educação Indígena, promovido pela Divisão de Articulação com os Órgãos Municipais da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso, em Cuiabá, 19 de agosto de 1993. Agradeço as críticas e sugestões formuladas durante os debates realizados naquele evento. Agradeço ainda os comentários do Prof. João Dal Poz Neto, do departamento de antropologia da UFMT.

¹ Em guazani, a categoria ñe'ẽ significa ao mesmo tempo "língua, o dizer" e "parte divina da alma humana". Sobre este ponto, ver especialmente Cadogan, L. [1959] 1992, Aruu Pa'pita: Textos míticos de los Mbyá-Guarani del Guairá, Biblioteca Paraguaya de Antropología - Vol. XVI, CEADUC - CEFAG, p.46.

língua, algo que para mim era um fenômeno, digamos assim, profano e cuja análise dependia unicamente de minha habilidade profissional, não bastava e nem era preciso ser lingüista. Além disso, as cartilhas e livros de leitura que afirmava ser capaz de produzir soavam aos Guarani como "bonitezas". Finalmente, os Guarani não pareciam interessados na questão "como fazer uma escola", mas em uma outra mais fundamental, a saber, "por que uma escola", o que, convenhamos, não é uma questão para principiantes, como era o meu caso.²

Meu segundo contato com o tema da educação escolar indígena se deu em agosto de 1982, entre os índios Pakaanova do vale do Guaporé, mais precisamente em uma comunidade conhecida como Sagarana. Naquela época, era uma espécie de "lingüista de plantão" do CIMI: participava de cursos de formação de seus membros e fazia algumas visitas a áreas onde esta entidade atuava. A viagem aos Pakaanova tinha por objetivo a revisão de uma análise fonológica e de uma cartilha experimental na língua daqueles índios, elaborada pelo Pe. Casemiro Bekstá, SDB. A proletria mantinha uma escola em Sagarana, onde eram utilizados livros didáticos fornecidos pelo governo do então Território Federal de Rondônia. A escola de Sagarana tinha um professor (o primeiro a atuar naquela comunidade) que havia iniciado o período letivo em março daquele ano e se afastou em julho. Fui convidado a substituí-lo pelo tempo em que permanecesse na área.

A expectativa dos alunos indígenas era a de que eu desse prosseguimento ao trabalho iniciado pelo primeiro professor, do modo mais fiel possível: deveria seguir ordenadamente as lições do livro e não tentar "inovar". Por ironia do destino, dias depois de assumir as tarefas da escola, chegamos à fadida lição do livro de conhecimentos gerais intitulada Os Índios. E foi assim que os Pakaanova aprenderam perplexos como eram os índios-da-escola: moravam em ocas, eram chefiados por um cacique ou morubixaba, guerreavam com tacape ou zarabatana, adoravam o sol e a lua, e temiam o deus-trovão...³ Enfim, os Pakaanova, naquele dia, aprenderam na sala de aula que não pareciam "índios" em nada.

Cinco anos depois, precisamente em 1987, tive uma nova chance de me interessar pela questão da educação escolar indígena. Preparava então meu doutorado em Antropologia Social, que dependia de um trabalho de campo intensivo entre os Waimiri-Atroari, no extremo norte do estado do Amazonas. Meu projeto nada tinha a ver com educação: era estudar o sistema de parentesco daquele povo. Os Waimiri-Atroari, assim que cheguei no campo, declararam que apoiariam minha pesquisa desde que organizasse imediatamente uma escola para eles, onde pudessem aprender a ler (em sua língua nativa⁴ e em português) e a escrever.

² Documentei esta experiência entre os Guarani-Mbyá em uma comunicação apresentada na XIII Reunião da Associação Brasileira de Antropologia, realizada em São Paulo, 1982, posteriormente publicada em Silva, M. (Org.) 1983, Lingüística Indígena e Responsabilidade Social, Cadernos de Estudos Lingüísticos 4, UNICAMP/FUNCAMP.

³ Em Lopes da Silva, A. (Org.) 1987, A questão indígena na sala de aula, Brasiliense, há análises e críticas muito interessantes ao modo como os nossos livros didáticos tratam do tema "índios".

⁴ A reivindicação de aprender a ler e escrever em sua língua nativa foi motivada por um projeto escolar muito interessante iniciado no ano anterior por uma equipe do CIMI, em uma outra aldeia waimiri-atroari.

Aprendi muito mais que ensinei, digo isto sem falsa modéstia, durante os meses em que fui professor dos Waimiri-Atroari. Eram frequentes as surpresas e os impasses gerados pelo próprio processo. Um deles, de sabor anedótico, merece ser contado aqui:

Os Waimiri-Atroari, em diversas ocasiões durante as aulas, declaravam que se sentiam lubrificados no comércio com os brancos porque não sabiam lidar com dinheiro: queriam entender de "preço" e "troco". Decidimos então enfrentar a questão. Na ocasião, ponderei que seria necessário que soubessem, antes de mais nada, como eram os números e ainda as operações aritméticas. Os Waimiri-Atroari, diante disso, submeteram-se pacientemente às minhas lições. Algum tempo depois, quando julguei que haviam compreendido o que para mim era o mínimo necessário, decidi levar as cédulas que dispunha em minha carteira para a sala de aula, com o objetivo de fazer alguns exercícios práticos. Porém, havia me esquecido, graças aos meses de vida na aldeia, que vivíamos sob os impactos dos planos cruzado I, cruzado II, etc. e que, em face do caos monetário brasileiro, a nota de 50 valia mais que a nota de 10.000, que a nota de 1.000 não valia o dobro da nota de 500, que a nota de 100 não valia quase nada, que havia "nota carimbada" e nota não carimbada", mas que valiam a mesma coisa e assim por diante. O exercício não saiu como o esperado. A saída de emergência foi tentar aprender a ensinar com os comerciantes que moravam nas vizinhanças de um indígena, que, apesar de serem analfabetos, sabiam perfeitamente lidar com dinheiro. Solução precária, admito.

Alguns meses depois de ter organizado esta escola, fui convidado a participar de um grupo de trabalho organizado pela FUNAI e Eletronorte, onde seria responsável pelo tema "educação indígena". Este grupo fixaria as bases de um convenio entre estas duas instituições, com o objetivo de desenvolver um programa de ligação de caráter compensatório para os Waimiri-Atroari. Como todos se recordam, uma parte significativa da Area deste povo estava em vias de ser alagada pelo reservatório da Usina Hidrelétrica de Baibina. Como meu compromisso com o tema de educação escolar indígena era (e ainda é) derivado de um compromisso político mais elementar como antropólogo, evidentemente não podia aceitar o convite. Não havia escola (e acho ainda que não há) capaz de "compensar" os prejuízos causados àquele povo pelo projeto hidrelétrico em questão. Além disso, naquele momento decisivo para a sociedade waimiri-atroari, o lugar da escola deveria ser o da crítica às próprias práticas da FUNAI e do setor elétrico, o que só seria possível em uma escola livre do controle destas agências. Finalmente, julgava (e ainda julgo) que os Waimiri-Atroari estavam pagando um preço muito alto por uma escola, por melhor que fosse.

Minha autorização de pesquisa foi cassada logo após ter me recusado a aderir ao Programa Waimiri-Atroari da FUNAI/Eletronorte, que não teve dificuldade em encontrar assessores substitutos: colegas meus da FUA e da UFRJ, com base em convicções indigenistas opostas às minhas, aceitaram de bom grado o trabalho.

Mas, como disse há pouco, não deixei a Area Waimiri-Atroari sem ter iniciado algumas reflexões que ainda hoje me parecem fundamentais. Uma delas - de inspiração dumionsiana, diz respeito ao que gostaria de chamar de "Escola e individualismo". Uma outra, durkheimiana talvez (e que só ganhou maior nitidez quando entrei em contato direto com o movimento de professores indígenas do Amazonas e Roraima), poderia ser rotulada "Escola e divisão do trabalho social". Não

há tempo aqui para o desenvolvimento detalhado destas duas questões. Quero apenas enunciá-las brevemente, a primeira agora e a segunda no final desta conferência:

Como propõe Louis Dumont, o individualismo é a ideologia do Ocidente. Entende-se por individualismo um conjunto de representações comuns, características da sociedade moderna, que valoriza o indivíduo, entendido como um ser moral, independente e autônomo, e que negligencia ou subordina a totalidade social. Trata-se, portanto, de uma ideologia, um fato sociológico, e não um atributo psicológico, tal como o termo é normalmente definido em nosso discurso cotidiano.⁵

O que a educação escolar em sociedades como a nossa tem a ver com esta ideologia? Tudo. Não é difícil constatar este ponto. Sabemos que, em tese, as nossas escolas são diferentes umas das outras. Mas, acima das diferenças, todas elas têm em comum o fato de que ensinam, antes de mais nada, que cada aluno é um indivíduo independente de todos os demais. Em outras palavras, todas elas ensinam, por exemplo, que as redes sociais fundadas pelo parentesco e pela amizade não importam em nossa vida escolar, e que cada um vale por si. Tanto isso é verdade, que uma expressão do tipo "histórico escolar de um grupo" soa como um disparate pedagógico. Em outras palavras, em meu histórico escolar, só eu apareço. Trata-se, possivelmente, do único sentido do termo "histórico" em nossa língua desprovido de qualquer conteúdo sociológico: um escândalo conceitual sem dúvida alguma, mas, paradoxalmente, algo que encaramos como "natural".⁶

Ora, todas as formas de avaliação durante o processo escolar são individualizantes, são do "mundo da rua", como diria Roberto DeMatte. São individualizantes mesmo as assim chamadas "avaliações de grupo". O que faz um professor no caso de adotar um tipo de avaliação como esta? Dá uma nota para o grupo? Não, isto é o que ele diz fazer, mas o que faz de fato é repetir a mesma nota para cada um dos indivíduos daquele grupo, o que evidentemente não é a mesma coisa. Mas que problema tem isso em nossas escolas? Nenhum. Ao contrário, este é o dever de casa de nossa escola, precisamente porque a escola é o mecanismo por excelência de produção de indivíduos, em uma sociedade cuja ideologia de base repousa sobre esta noção.

⁵ Os interessados nesta tese poderão encontrar sua demonstração em diversos trabalhos do autor, especialmente nas obras (1979) *Homo hierarchicus: le Système des castes et ses implications*, Gallimard (col. "Tel") e (1983) *Essais sur l'individualisme: Une perspective anthropologique sur l'idéologie moderne*, éditions du Seuil.

⁶ Um dos programas de educação escolar mais interessantes em curso no Brasil é, sem dúvida, o que se desenvolve entre os índios Tapirapé, em Santa Terezinha MT, assessorado por uma equipe do CIBL, em contato com interlocutores de diversas universidades. Trata-se, sem dúvida alguma, de uma experiência de vanguarda, onde se observa o profundo respeito e a sensibilidade de seus assessores para com o povo Tapirapé e sua escola. Mas convém assinalar que mesmo em experiências como esta, o individualismo emerge de alguma forma. Neste sentido, lê-se na "Proposta Curricular da Escola Indígena Tapirapé" p.11 que o "ciclo" é concebido de tal maneira "...não impeça a progressão de um aluno dentro do ciclo (meu grifo)." Na página seguinte, lê-se que "Os dados obtidos na avaliação do aproveitamento do aluno deverão ser registrados numa ficha descritiva de objetivos e conteúdos dominados em cada componente curricular, de modo tal que retrate, de maneira adequada, o processo de evolução do aluno dentro de cada ciclo (meus grifos)." Curiosamente, quando o assunto é avaliação, noções como "povo", "comunidade", "grupo", etc. dão lugar a "aluno", sempre no singular.

Enquanto isso, observava na escola waimiri-atroari algo muito diferente acontecer. Dois irmãos consideravam "natural" um fazer a tarefa do outro. Um pai e um filho, da mesma forma, não se sentiam (ou, pelo menos, não pareciam se sentir) obrigados a fazer, cada um, o seu dever. Paralelamente, minha pesquisa sobre parentesco revelava uma série de práticas sociais (fora da escola) do mesmo tipo:

Entre os Waimiri-Atroari, um homem solteiro tem acesso sexual às esposas dos irmãos, sem que isto seja considerado adúlterio. Analogamente, duas irmãs podem, se quiserem, casar com um mesmo homem. Além disso, a morte de pai casado com uma sobrinha "cruzada" ("filha da irmã") leva, em muitos casos, um homem, filho de casamento anterior, a herdar esta mulher. Finalmente, dois ou mais irmãos com acesso a uma mesma mulher gestante são considerados pais biológicos desta criança.⁷ Há nesta sociedade, em resumo, algo que poderíamos chamar de "indivíduos coletivos". Como era possível então que dois irmãos pudessem fazer juntos um filho e não pudessem fazer juntos o dever da escola? E foi assim que, na escola waimiri-atroari que ajudei a organizar, a "cola" foi adotada como prática cotidiana e legítima: um waimiri-atroari terminava a sua lição e, algumas vezes, tornava integralmente a de seu colega-irmão, colega-filho ou colega-pai. Quando as duas estavam prontas, entregava-me dois pedaços de papel, advertindo-me: "Este é meu, este é do meu irmão". O fato de, nestes momentos, entregarem dois pedaços de papel e não um talvez procurasse expressar o modo como domesticavam minha própria concepção individualista do processo de ensino-aprendizagem.

Talvez tenha errado como educador, mas creio ter acertado como antropólogo com a institucionalização da "cola". E não se pense que isto é um detalhe. Acredito que meus colegas antropólogos aqui presentes são sensíveis às implicações desta questão. Afinal, o que se entende por uma escola indígena que respeite e valorize a cultura de um povo? Uma escola que utilize temas geradores "indígenas", calendários "indígenas", situada em um prédio "indígena", etc. mas que ensine que isto um vale por si, como as nossas? Mas creio que, sobre este ponto, não haja consenso entre os especialistas em educação indígena porque, antes de mais nada, não há consenso no seja Cultura. Conseqüentemente, não há consenso, mas, ao contrário, divergências importantes no que respeitar e valorizar.

Os Waimiri-Atroari, em resumo, me obrigaram a prestar atenção como antropólogo justamente naquilo que os Guarani e os Pakasnova me fizeram esquecer como lingüista. E tem sido como antropólogo que venho me relacionando com o tema desde então: tenho assessorado o movimento de professores indígenas do Amazonas e Roraima desde 1989, que, na minha opinião é um dos fenômenos mais instigantes na reflexão sobre educação indígena hoje no Brasil.⁸ Sei que pareço com isso puxar a brasa para "minha" sardinha, mas espero convencê-los, agora ou no debate que teremos a seguir, que não estou exagerando. Porém, antes de enfocar o movimento de

⁷ Silva, M. 1993. Romance de Primas e Primos: uma etnografia do parentesco waimiri-atroari. Tese de Doutorado em Antropologia Social, Museu Nacional - UFRJ.

⁸ Sobre este tema, ver especialmente Azevedo, M. 1993. "O movimento de professores indígenas do Amazonas e Roraima". Boletim da ABA nº 16. Sobre o movimento no Brasil, ver CIMI/Setor de Documentação, 1992. Com as próprias mãos: professores indígenas construindo a autonomia de suas escolas, publicação do autor.

professores indígenas que conheço mais de perto, acredito que seria interessante, até para melhor contextualizá-lo, fazer uma breve retrospectiva do tema "educação escolar indígena" e, para tanto, devemos recuar alguns séculos:

A implantação de projetos escolares para populações indígenas no Brasil é quase tão antiga quanto o estabelecimento dos primeiros agentes coloniais em nosso chão. A submissão política das populações nativas, a invasão de suas áreas tradicionais, a pilhagem e a destruição de suas riquezas, etc. têm sido, desde o século XVI, o resultado de práticas que sempre souberam aliar métodos de controle político a algum tipo de atividade escolar civilizatória. E não se pense que tais atividades escolares se desenvolvessem sem um plano, de forma improvisada e assistemática. Ao contrário, os missionários (primeiros encarregados desta tarefa) dedicaram a ela muita reflexão e muito esforço. O colonialismo, a educação indígena e o proselitismo religioso são práticas que têm, no Brasil, a mesma origem e praticamente a mesma idade. Mas para que a empresa alcançasse os êxitos almejados, ficou claro que era fundamental o desenvolvimento de uma quarta atividade, de certa forma pré-requisito metodológico das demais: o estudo das línguas indígenas, a primeira atividade de pesquisa sistemática de que se tem notícia em nosso país.

O primeiro vulto da lingüística indígena no Brasil foi, sem dúvida, o Pe. José de Anchieta, SJ. Anchieta veio para a América do Sul na segunda metade do século XVI, não apenas atraído pela tarefa de conversão dos gentios, mas também em busca dos ares tropicais. Explico: Anchieta era físico, e conta a lenda que cada vez que o piedoso padre tossia, nunca menos de dez tupinambás tombavam na sua frente. Mas sua produção intelectual, e não a sua pródica coleção de bacilos, é o que nos interessa aqui.

Em 1595, Anchieta publicou a sua venerável Arte de gramática da língua mais usada na costa do Brasil, instrumento com cunho fundamental para a elaboração do Catecismo na língua brasilica, que veio a luz em 1613. Este catecismo, que já tenha sido um dos livros didáticos mais importantes da época, junto com o Catecismo de doutrina cristã na língua brasilica da nação kiriri, publicado em 1603. Ainda no século XVII, precisamente em 1621, um colega de Anchieta, Pe. Luís Figueira, publicou um novo estudo da língua tupinambá, intitulado Arte de Língua Brasilica. Este trabalho pode ser considerado a primeira gramática pedagógica sobre uma língua indígena falada no Brasil. As gramáticas de Anchieta e Figueira foram inegavelmente os dois grandes marcos da pesquisa lingüística aplicada à educação indígena (= catequese) no período colonial. Se a obra de Anchieta foi escrita em estilo erudito e é muito mais rica em informações que a de Figueira, o trabalho deste último é mais didático e de fácil leitura para os educadores-catequistas da época. Alguns anos depois, Figueira foi devorado pelos Tupinambá no Maranhão. Como os Tupinambá fazem falta!

Até o fim do período colonial, a educação indígena permaneceu a cargo de missionários católicos de diversas ordens, por delegação tácita ou explícita da Coroa portuguesa. Com o advento do Império, em 1822, ficou tudo como antes: no Projeto Constitucional de 1823, em seu título XIII, art. 254, foi proposta a criação de "... estabelecimentos para a Catechese e civilização dos índios...". Como a Constituição de 1824 foi omissa sobre este ponto, o Ato Adicional de 1834, art. 11, par. 5, procurou corrigir a

"falha", e atribuiu competência às Assembléias Legislativas Provinciais para promover cumulativamente com as Assembléias e Governos Gerais "... a catechese e a civilização do indígena e o estabelecimento de colonias." Este dispositivo pode ser considerado o ancestral jurídico do Decreto nº 26/91, hoje em vigor.

Com a República, o quadro não mudou significativamente no que diz respeito à educação escolar indígena. Mais uma vez se observou a inércia do Estado e o afluxo de missões religiosas encarregadas da tarefa educacional civilizatória. Em poucas palavras, desde a chegada das primeiras caravelas até meados do século XX, o panorama da educação escolar indígena foi um só, marcado pelas palavras de ordem "catequizar" e "civilizar" ou, em uma cápsula, pela negação da diferença. Não se pense que este paradigma é coisa do passado. Grande parte das escolas indígenas hoje em nosso país têm como tarefa principal a transformação do "outro" em algo assim como um "similar", que, por definição, é algo sempre inferior ao "original". Não é por outra razão, diga-se de passagem, que os currículos empregados nos escolas indígenas sejam tão radicalmente idênticos ao das escolas dos não-indios. Fundamentalmente etnocêntricos, estes projetos tradicionais de educação escolar indígena têm encarado as culturas dos povos nativos como um signo inequívoco do "atraso" a ser combatido pela piedosa atividade civilizatória.

Com a chegada do Summer Institute of Linguistics ao Brasil em 1956, o quadro se transformou apenas em seus aspectos mais superficiais. Caracterizados pelo emprego de metodologias e técnicas distintas das que se desenvolviam até então, os "novos" projetos não escondiam, como todos os projetos anteriores, os mesmos objetivos civilizatórios finais. Fundado em teorias lingüísticas completamente ultrapassadas nos centros metropolitanos de origem, mas desconhecidas na produção acadêmica de países como o nosso, o modelo de educação indígena desenvolvido pelo S.I.L. fez aliados e arautos nas universidades brasileiras. Durante as décadas seguintes, o S.I.L. praticamente ditou as regras sobre a questão da educação indígena, junto ao S.I. e, posteriormente, a FUNAI.

Os objetivos do S.I.L., como disse há pouco, nunca foram diferentes dos objetivos de qualquer missão tradicional: a conversão dos gentios e a salvação de suas almas. Mas foram os seus meios e não os seus fins que fascinaram a plateia universitária brasileira e o setor público. No quadro deste modelo "alternativo" a questão não era mais abolir grosseiramente a diferença, mas sim domesticá-la. Não se tratava mais de negar às populações indígenas o direito de se expressarem em suas próprias línguas, mas de impor-lhes o dever de adotar normas e sistemas ortográficos gerados *in vitro*, que de resto, nunca funcionam muito bem. Ao invés de abolir as línguas e as culturas nativas, a nova ordem passou a ser a documentação destes fenômenos em caráter de urgência, sob a alegação dos famigerados "riscos iminentes de desaparecimento". E a diferença deixou de representar um obstáculo para se tornar um instrumento do próprio método civilizatório.⁹

⁹ É evidente que "domesticar a diferença" não se opõe a "negar a diferença". A domesticação é um método, enquanto a negação é um fim. Neste sentido, não se deve esquecer que, não por acaso, a "escola-bilingüe" é responsável pelo surgimento de um personagem essencialmente problemático e ambíguo, o de "monitor-bilingüe", que não é outra coisa senão um professor indígena domesticado. O monitor-bilingüe é muito

A defesa da escola-bílingüe entrou definitivamente em moda nas últimas décadas. De um modo geral, os seus defensores foram insensíveis aos embaraços provocados pelo modelo bílingüe tomado como panaceia, para uma série de povos indígenas preocupados com suas escolas. Observemos alguns casos que eu mesmo pude presenciar:

Fui procurado, em julho de 1990, no último dia do III Encontro de professores indígenas do Amazonas e Roraima, por duas delegações de professores, uma do Alto Rio Negro e outra do Médio Solimões, ambas preocupadas com o sentido do termo "bílingüe" presente em diversos documentos sobre educação escolar indígena e mesmo em Projetos-Leis como o da nova L.D.B.. A delegação do Alto Rio Negro ponderava que, por razões inerentes à própria estrutura social da região, praticamente toda a população falava mais de uma "língua indígena".¹⁰ Estes índios indagavam-me perplexos qual destas línguas deveria ser eleita "a língua indígena" em suas escolas e qual deveria ser esquecida, já que "bílingüe", no contexto da discussão sobre educação escolar sempre quer dizer uma "língua indígena" e o português. Enquanto isso, a delegação do Médio Solimões manifestava uma preocupação oposta, enunciada da seguinte maneira: se as escolas indígenas devem ser bílingües, o que fazer com as escolas indígenas dos povos que, por razões históricas, falavam exclusivamente o português.

Casos como este não são anedóticos e excepcionais: a população indígena do Alto Rio Negro corresponde a cerca de quinze por cento da população indígena global do país. Além disso, são muito numerosos os povos que, por força da violência exercida no passado pelas agências da sociedade brasileira, não tiveram outra alternativa senão o abandono de suas línguas tradicionais. Onde está o nó do problema? Precisamente no sentido que o adjetivo "indígena" adquiriu neste debate. Sabemos como antropólogos que a definição da categoria "índio", com base em critérios culturais, é problemática em muitos aspectos.¹¹ Mas é precisamente uma definição deste tipo que está subjacente à noção de "língua indígena", acriticamente empregada por muitos ainda hoje. Afinal, língua indígena é a língua falada por um povo indígena e, portanto, pode ser o português, por que não?

Em resumo, não há nada de novo neste modelo de escola indígena, que tanto encanta alguns. Não quero dizer com isso que os povos indígenas não devam ler e escrever em suas línguas nativas e que possam aprender a fazer isso em suas escolas. Isto é um direito inquestionável e está assegurado pela Convenção 107 da Organização Internacional do Trabalho, de 1957,¹² e pela Constituição de 1988, em seu artigo 216. Mas o que as escolas indígenas devem ou não ensinar é matéria cuja decisão depende exclusivamente dos povos indígenas para os quais ela existe. A experiência

menos alguém que monitora de que alguém que é monitorado por um outro, e, assim como os "capitães de aldeia", estão sempre prontos a servir a seus superiores civilizados.

¹⁰ Sobre a relação entre multi-lingüismo e estrutura social no Rio Negro, ver, por exemplo, os trabalhos de Jean Jackson.

¹¹ Sobre este ponto, ver Carneiro da Cunha, M. 1987. Os Direitos do Índio: Ensaio e Documentos Brasiliense, pp 22-7.

¹² Esta Convenção foi ratificada no Brasil pelo Decreto Legislativo nº 20, de 30 de abril de 1965, e promulgada pelo Decreto nº 58.824, de 14 de julho de 1966.

acumulada de mais de quatro séculos demonstra como as escolas indígenas podem fazer estragos, quando estão sob o controle de agências não-indígenas. São os povos indígenas, através de seus mecanismos políticos tradicionais, de suas organizações e de seus professores, os únicos detentores do direito de decidir sobre o que deve acontecer ou não em suas escolas.

Escolas indígenas e Organizações indígenas são instituições de ordens diferentes mas do mesmo tipo. São ambas estruturas que decorrem diretamente do contato e instrumentos que podem representar conquistas ou ameaças aos povos indígenas para os quais elas existem. Em uma publicação recente do CIMI/Articulação Nacional de Educação, o lugar social da escola é definido como "... o espaço privilegiado de afirmação e revitalização da cultura, de desenvolvimento da consciência crítica e de análise do contexto político global." ¹³ Ora, o "lugar social" da organização indígena se define (ou pelo menos deveria se definir) exatamente nos mesmos termos.

Este ponto constitui o pilar fundamental da filosofia sobre educação escolar que se desenvolve entre os professores indígenas do Amazonas e Roraima nos últimos cinco anos, e é compartilhado por movimentos de professores e lideranças indígenas de outras regiões do país. Trata-se da grande novidade no debate recente sobre educação escolar indígena sem dúvida alguma.

Nos últimos cinco anos, o movimento dos professores indígenas do Amazonas e Roraima vem discutindo as formas originais de educação de cada um dos povos lá representados, a necessidade de uma outra educação formal decorrente da situação de contato com a sociedade nacional e os tipos de escolas que os diversos povos indígenas reivindicam. Além disso, os professores indígenas procuram trocar experiências e conhecimentos e discutir o que cada povo está fazendo para conseguir uma escola adequada. Durante os seus encontros periódicos, procuram encontrar soluções para os obstáculos que surgem neste processo, além de refletir sobre a elaboração de currículos e regimentos diferenciados e específicos. Finalmente, o movimento de professores indígenas do Amazonas e Roraima vem elaborando documentos importantes, que são protocolados no Congresso Nacional e em órgãos do poder executivo. As principais resoluções deste movimento foram firmadas em uma Declaração, conhecida como a "Declaração de Manaus", elaborada em julho de 1991. Para os que ainda não a conhecem, convém considerá-la com atenção. Gostaria de lê-la aqui:

Declaração dos Professores Indígenas do Amazonas e Roraima

Os professores indígenas do Amazonas e Roraima, dos povos Sateré-Maué, Tukano, Baniwa, Tikuna, Taurepang, Macuxi, Miranha, Kambeba, Majoruna, Mura, Kokama, Baré, Marubo, Waimiri-Atroari, Wapixana, Yanomami e Pira-Tapuia, reunidos em Manaus, AM, nos dias 12, 13, 14, 15 e 16 de julho de 1991, preocupados com a situação atual e futura das escolas indígenas, firmam os seguintes princípios:

¹³ CIMI/ANE, 1993. Concepção e Prática da Educação Escolar Indígena. Cadernos do Cimi 2, p.8.

1 - As escolas indígenas deverão ter currículos e regimentos específicos, elaborados pelos professores indígenas, juntamente com suas comunidades, lideranças, organizações e assessorias.

2 - As comunidades indígenas devem, juntamente com os professores e organizações, indicar a direção e supervisão das escolas.

3 - As escolas indígenas deverão valorizar as culturas, línguas e tradições de seus povos.

4 - É garantida aos professores, comunidades e organizações indígenas a participação paritária em todas as instâncias - consultivas e deliberativas de órgãos públicos governamentais responsáveis pela educação escolar indígena.

5 - É garantida aos professores indígenas uma formação específica, atividades de reciclagem, e capacitação periódica para seu aprimoramento profissional.

6 - É garantida a isonomia salarial entre professores índios e não-índios.

7 - É garantida a continuidade escolar em todos os níveis aos alunos das escolas indígenas.

8 - As escolas indígenas deverão integrar a saúde em seus currículos, promovendo a pesquisa da medicina indígena e o uso correto dos medicamentos allopáticos.

9 - O Estado deverá equipar as escolas indígenas com laboratórios onde os alunos possam ser treinados para desempenhar papel esclarecedor junto às comunidades no sentido de prevenir e cuidar da saúde.

10 - As escolas indígenas serão criativas, promovendo o fortalecimento das artes como forma de expressão de seus povos.

11 - É garantido o uso das línguas indígenas e dos processos próprios de aprendizagem nas escolas indígenas.

12 - As escolas indígenas deverão atuar junto às comunidades na defesa, conservação, preservação e proteção de seus territórios.

13 - Nas escolas dos não-índios será corretamente tratada e veiculada a história e cultura dos povos indígenas brasileiros, a fim de acabar com os preconceitos e o racismo.

14 - Todos os municípios e estados onde houver escolas e professores indígenas, devem dar apoio material aos encontros e reuniões dos professores indígenas, quando forem realizados em áreas indígenas, e propiciar toda a infra-estrutura necessária, inclusive cobrindo locais, quando forem realizados nas cidades.

15 - O sistema de ensino das escolas indígenas deverá ser o federal.

Manaus, 16 de julho de 1991

O movimento de professores indígenas do Amazonas e Roraima é, a cada ano que passa, mais forte e expressivo, e desempenha um indiscutível papel de vanguarda.¹⁴ Um dos efeitos mais notáveis destes eventos é, sem dúvida, a irradiação da reflexão e da discussão sobre escola indígena em diversas populações da Amazônia Ocidental. Foram implementadas, durante este período, organizações locais de professores, como a dos Sateré-Mawé e a dos Mura, e organizações regionais como a dos professores indígenas de Roraima. Além disso, encontram-se em fase de discussão ou implementação organizações do mesmo tipo nas regiões do Alto Rio Negro e do Médio Solimões. Os professores indígenas Tukuna talvez tenham sido os primeiros a se organizar e, de uma certa forma, inspiraram todos os outros.

¹⁴ Estimativas bastante cautelosas realizadas em julho de 1991 apontam para números bastante significativos em relação a este movimento de professores indígenas, que articula direta ou indiretamente quase oitocentas escolas, responsáveis por cerca de dezessete mil alunos indígenas.

Convém assinalar que as reuniões anuais de professores indígenas são eventos totalmente promovidos, organizados e gerenciados por uma comissão de professores indígenas (COPIAR), eleita em assembleia exatamente para este fim. É preciso dizer ainda que o movimento conta com o apoio de universidades (USP/Grupo Mari, FUA/NEFE, e, naturalmente, UNICAMP/Depto. de Antropologia), de entidades de apoio como o CIMI/Regional Norte I e de alguns órgãos estaduais e municipais de educação.

Em poucas palavras, o que importa principalmente ao movimento de professores indígenas do Amazonas e Roraima hoje é a luta pelo direito dos povos indígenas terem em mãos o poder sobre os programas de educação escolar que se desenvolvem em suas áreas, uma vez que constituem instrumentos imprescindíveis na construção de seus destinos.

*

Sensível às reivindicações do movimento indígena no país e as manifestações das universidades, organizações não-governamentais e associações científicas, o poder público começou a esboçar uma mudança de atitude em relação à questão da educação escolar indígena. O principal marco de mudança decorre certamente do abandono de uma tradição assimilacionista de mais de quatro séculos por uma atitude de respeito aos direitos dos povos indígenas. Pelo menos no papel. Neste sentido, destacam-se os Artigos Constitucionais 231, que reconhece as organizações sociais, os costumes, as línguas, as crenças e as tradições destes povos, o 210 (par. 2º), que assegura às comunidades indígenas a utilização de suas línguas e processos próprios de aprendizagem nas escolas, e o 215, que garante o pleno exercício dos direitos culturais e o acesso às fontes de cultura nacional.

Estes dispositivos tornaram obsoleto o que está na Lei 6001 (Estatuto do Índio), título V, que dispõe, entre outras coisas, que a "educação do índio será orientada para a integração na comunhão nacional".¹⁵ Por integração entendemos aqui a negação do direito mais elementar de cada povo ser como é.¹⁶ Em 1991 o governo federal criou dois instrumentos para enfrentar a questão, o Decreto nº 28.911 que confere ao MEC a coordenação das ações referentes à educação escolar indígena no país, e aos estados e municípios a execução destas ações, sempre em consonância com as secretarias nacionais de educação e ouvida a FUNAI; e a Portaria Interministerial nº 559/91 MEC/MJ que, em muitos pontos, assegura não apenas as conquistas constitucionais mas ainda algumas reivindicações importantes dos povos indígenas em relação à educação escolar.

Concretamente, o que se espera hoje do MEC e dos demais órgãos públicos de educação em todos os níveis são ações tais como a criação de um corpo multidisciplinar de assessores e técnicos em educação escolar indígena, a garantia de programas de formação de professores indígenas e ainda, como muito bem assinalou a

¹⁵ Cf. Grupioni, L.D.B. 1993. "A educação indígena no Congresso Nacional". *Boletim da ABA* nº 16.

¹⁶ A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional ainda em vigor é omissa em relação à educação escolar indígena.

antropóloga Maria Araci Lopes da Silva em trabalho recente¹⁷, a promoção de campanhas educativas que tenham por objetivo combater a ignorância e o preconceito em relação aos povos indígenas. Campanhas que tenham como alvo não apenas a sociedade civil mas principalmente o setor público. Além disso, é fundamental que a União, os Estados e os Municípios apoiem a realização de encontros periódicos de professores indígenas coordenados por eles mesmos (Ver "Declaração de Manaus", art. 14. supra), e onde os eventuais assessores não-indígenas não procurem dirigir estes eventos, mas simplesmente assessorá-los. Em outras palavras, que estes assessores abram mão de posturas arrogantes tais como a dos que pretendem utilizar a escola indígena como instrumento de "boa vizinhança" em relação aos interesses econômicos anti-indígenas que proliferam em nosso país, ou como a dos que, em função de um marxismo crasso, entendem a assessoria a um movimento indígena (de professores ou qualquer outro) como a vanguarda do próprio movimento. Se no primeiro caso, a "assessoria" nada mais faz do que por em prática o surrado modelo integracionista de quase cinco séculos, no segundo caso a "assessoria" procura transplantar criticamente a experiência de trabalho com os assim chamados "movimentos populares" para os povos indígenas.¹⁸

Em um encontro de lideranças indígenas e missionários realizado em Manaus, em 1991, um índio baniwa (o atual Vice-Presidente da Federação Indígena do Rio Negro, Prof. Gersen dos Santos Luciano) definiu com felicidade o que, em sua opinião, era uma assessoria adequada ao movimento indígena, na ocasião denominada por ele mesmo como "desinteressada e qualificada".¹⁹ "Quem tem poder no Congresso Nacional, os parlamentares ou seus assessores? Será que os assessores dos não-índios têm tanto poder quanto os nossos?", perguntava no debate.

Entender a ironia baniwa expressa nestas questões é entender que os professores indígenas podem fazer com as próprias esboças, que estão sempre muito além do que podem fazer com as próprias mãos. Em última análise, é entender que a expressão "professor indígena", no contexto atual da discussão sobre educação escolar indígena, tem um único e inequívoco sentido: não se trata de um caso particular (e problemático) de "professor". Trata-se, ao contrário, de um colega nosso, professor no sentido pleno, que é também índio, e que, portanto, tem que se preocupar, enquanto professor, com todas as dimensões da educação escolar, e enquanto membro de uma totalidade sociológica diferente da nossa, com a situação atual, os projetos e o destino

¹⁷ Lopes da Silva, M.A., 1993. "Balanço crítico da situação atual da educação escolar indígena no Brasil". *Boletim da ABA* nº 16.

¹⁸ Para os primeiros, os índios devem ser integrados (por baixo) na "comunhão nacional". Este paradigma tem como pedra de toque a fabricação e o controle dos "capitães de aldeia", tão bem estudados por Stephen Baines em sua tese de doutorado em a FUNAI que sabe (UnB-1988). Para os segundos, o movimento indígena deve se organizar de uma determinada forma e a partir de uma determinada forma: com estruturas hierarquizadas de representação, frutos de um aparato analítico e metodológico incapaz de operar com a diversidade cultural e histórica dos povos indígenas.

¹⁹ Este ponto foi posteriormente elaborado pelo autor, cf. Luciano, Gersen, 1991. "Assessoria Qualificada e Desinteressada", datilo.

de seu povo. Totalidades (e não partes) que se relacionam com a sociedade brasileira de forma bastante complexa.²⁰

Aí está o "x" do problema. Sabemos, como educadores, que onde quer que exista escola, ela sempre é parte de um projeto que a transcende. Escolas não são jamais mônadas fechadas em si mesmas, mas essencialmente fenômenos cujos contornos são definidos por sua relação com a exterioridade. Dito de outra maneira, não há escola senão como instrumento de produção e de reprodução do *Socius*. Assim, por exemplo, as escolas tradicionais aztecas formavam sacerdotes e guerreiros porque a sociedade azteca dependia de sacerdotes e guerreiros para o seu funcionamento e sua continuidade. Assim também, nossa escola produz médicos, advogados, técnicos agrícolas, etc., porque nossa sociedade depende destes trabalhos. Pensar a escola indígena sem a consideração da relação entre esta instituição e a divisão do trabalho tal como se define na sociedade em que está inserida é algo que me parece de uma ingenuidade comprometedora. Este ponto vem preocupando os professores indígenas do Amazonas e Roraima nos últimos anos, já que muitas escolas da região são como portas de saída de indígenas de suas comunidades.

Os salesianos do Rio Negro sempre tiveram muito claro este questão em seus projetos escolares. Apenas as escolas indígenas não tinham qualquer compromisso com os povos indígenas da região, mas com as demandas da sociedade amazonense. Por isso, os internatos indígenas no Rio Negro produziam técnicos e empregadas domésticas, que se viam, depois de formados, obrigados a abandonar as áreas indígenas em busca de um serviço em Manaus. Um dos maiores desafios da Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro hoje é justamente reverter o êxodo das populações indígenas, de suas áreas para as cidades. E não se venha dizer que as escolas da região nada têm a ver com isso.

Os programas de educação escolar que não encararem este ponto com seriedade não serão, neste aspecto crucial, muito melhores que as velhas escolas salesianas que, pelo menos, sabiam o que estavam fazendo. Mas este ponto, por razões que não consigo entender, vem sendo sistematicamente negligenciado no debate recente, onde, evidentemente com as honrosas exceções, o que parece interessar são as suas dimensões jurídicas e metodológicas. Lamentavelmente, em nosso país, leis podem pegar ou não. Além disso, especificidade e diversidade são atributos necessários para uma escola indígena adequada, mas não são condições suficientes: é necessário ainda assegurar o direito dos povos indígenas a associarem verdadeiramente as suas escolas aos seus projetos de presente e futuro. Caso contrário, as escolas continuarão a ser um desastre ou pelo menos uma ameaça para estas sociedades. Em uma cápsula: uma escola indígena, para ser boa, precisa primeiro ser dos índios, para depois ser boa.

Já é hora de concluir e talvez seja interessante fazer um pequeno elenco dos pontos que me parecem fundamentais a serem levados em conta em um momento como este, em que se pretende propor diretrizes de atuação no âmbito do Estado de Mato Grosso, a partir da análise e da avaliação da atual política de atendimento às populações indígenas pelos órgãos de educação. São os seguintes:

²⁰ Devo muito a Marta Azevedo (CIMI/Mari-USP) o desenvolvimento destas reflexões.

(1) Uma vez que a Constituição Federal, em seu Artigo 231, reconhece expressamente as organizações sociais, os costumes, as línguas, as crenças e as tradições dos povos indígenas, além de assegurar em seu Art. 210 (par. 2) a utilização de suas línguas e processos próprios de aprendizagem nas escolas, que os programas de educação escolar indígena em curso ou em fase de implantação em Mato Grosso tenham como fundamento a nossa Lei maior. Infelizmente, não é isso o que acontece na quase totalidade dos programas hoje existentes em nosso país.

(2) Direitos indígenas como estes que acabo de evocar são violados a todo momento nas escolas indígenas (e fora delas) porque, em muitos casos, estes programas de educação escolar são desenvolvidos por agências francamente anti-indígenas. Mas que não sejam responsabilizados unicamente os inimigos. Os povos indígenas são muitas vezes vítimas da ignorância de agentes simpáticos. Os assessores e técnicos em educação escolar indígena, assim como suas agências, precisam compreender, antes de mais nada, o que são organizações sociais, costumes, crenças e tradições dos povos indígenas. Em outras palavras, assessores e técnicos em educação escolar indígena não podem prescindir de lições fundamentais de teoria antropológica e de etnologia sul-americana. Caso contrário, os programas de educação escolar indígena poderão ser pautados por uma ideologia de inferioridade genética, onde noções como organizações sociais, costumes, crenças e tradições dos povos indígenas são desprovidas de um sentido mais profundo e tomadas como detalhes pitorescos.

(3) Além da formação de quadros, os Estados têm o dever de criar condições para a realização de encontros periódicos de professores indígenas, sem prejuízo dos cursos de formação ou reciclagem (tal como prevê a "Declaração de Manaus", supra). Se o movimento de professores indígenas adquiriu maior visibilidade em certas regiões que em outras, isso aconteceu porque naqueles lugares os encontros de professores são atividades que se desenvolvem de modo mais sistemático. E a diferença fundamental entre encontro de professores indígenas e cursos para professores indígenas é que nos cursos, os professores indígenas são sempre alunos, enquanto que, nos encontros, os professores indígenas são finalmente professores. São mestres e não mais eternos aprendizes.

Para terminar, gostaria de expressar meu entusiasmo em relação a este Seminário, que conseguiu reunir representantes dos órgãos públicos de educação, da FUNAI, da Universidade Federal de Mato Grosso, de agências não-governamentais e de professores para discutir uma questão que é, por excelência, multi-institucional.

A todos os presentes, o meu muito obrigado.

UNICAMP-IFCH-DA
Caixa Postal 6110, Campinas
SP, cep. 13081-010
Fone: (0192) 39-7361