

### EDUCAÇÃO INDÍGENA NO BRASIL: conquistas e desafios

Marina Kahn\*  
Bruna Franchetto\*\*

Tendo em vista os inúmeros artigos já publicados que dão conta da trajetória histórica da Educação Indígena no Brasil, que começou na Colônia e vem se configurando até hoje, como um processo a serviço da assimilação dos grupos indígenas à sociedade nacional, optamos, neste artigo, que pretende introduzir o leitor sobre o tema desta coletânea, tratar da Educação Indígena tal como vem sendo conceitualizada e implementada nesses últimos dez anos<sup>1</sup>.

Tomamos como ponto de partida duas premissas. A primeira é que, ao longo deste texto, vamos utilizar a expressão Educação Indígena numa assumida aquiescência à naturalização que esses termos sofreram. Ou seja, Educação Indígena acabou tendo como referente o sistema formal, institucionalizado *na e pela* sociedade não-indígena, baseada no letramento e na escola. Consideramos,

\* Antropóloga, coordena o Projeto de Educação Waiãpi, do Centro de Trabalho Indigenista (CTI) e é pesquisadora no Centro Ecumênico de Documentação e Informação (CEDI), em São Paulo.

\*\* Linguísta e antropóloga do Museu Nacional/UFRJ. Assessora o projeto de educação no Parque Indígena do Xingu.

<sup>1</sup> Para quem não teve oportunidade de acesso a essas leituras, recomendamos duas especificamente: a de Priscilla F. Barbosa (1984) e Aracy Lopes da Silva (1981).

então, que tudo o que se formulou e executou até agora é mais Educação Escolar Indígena do que Educação Indígena propriamente dita, entendida esta última como sendo o conjunto dos processos de socialização e de transmissão de conhecimentos próprios e internos a cada cultura indígena.

A segunda premissa é admitir a impossibilidade de se definir com nitidez a real política de Educação Indígena colocada atualmente em prática no Brasil. Se ao longo da história do país, ela sempre andou ao lado da religião e das doutrinas humanitárias e positivistas, que nortearam a formulação da política indigenista brasileira, hoje, com as conquistas alcançadas na última Constituição referente aos direitos indígenas, parece haver um jogo de forças contraditórias entre as posições progressistas garantidas na lei e a efetiva consecução desses princípios. Ou seja, verificamos que há uma dificuldade de se compatibilizar as conquistas obtidas na defesa dos direitos humanos e especialmente das minorias étnicas no Brasil, com o ideário positivista que impregna nossa doutrina indigenista.

Há uma evidente tensão, irresolvida e talvez irresolvível, entre princípios que afirmam a pluralidade cultural e lingüística, e que exortam não só o respeito bem como a alimentação dessa pluralidade e uma visão sedimentada por uma longa história, que legitima e consolida práticas em todos os níveis, que corroboram e alimentam a homogeneização e a hegemonia de uma cultura e de uma língua — "as nacionais"<sup>2</sup>.

<sup>2</sup> Para um aprofundamento no assunto, sugerimos a leitura dos trabalhos de Antônio Carlos Souza Lima, não publicados, mas disponíveis em bibliotecas de Faculdades de Ciências Sociais: "Aos Fetichistas..."

Até os anos 70, podemos identificar um projeto claro, explícito e pragmático que norteou a Educação Indígena no Brasil: catequese e socialização para a assimilação dos índios na sociedade brasileira, já que a tradição indigenista se pautava no estímulo a formas sociais e econômicas que geravam dependência e subordinação da terra e do trabalho indígena a uma lógica de acumulação. O lema era integrar, civilizar o índio, concebido como um estrato social submetido a uma condição étnica inferior, quando vistos nos moldes da cultura ocidental cristã. Isto se confirma quando os órgãos oficiais de tutela — o Serviço de Proteção ao Índio (SPI) e depois a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) — estabeleceram convênios com instituições religiosas de diferentes credos, para que elas se incumbissem de implantar o trabalho escolar dentro das aldeias. O Estado tutor jamais se preocupava em colocar em prática uma política de educação específica para o índio que não fosse a voltada para a integração. Antropólogos e lingüistas eram chamados para darem pareceres sobre os convênios estabelecidos com as instituições religiosas, mas não para idealizarem e realizarem uma proposta de Educação Escolar Indígena.

A partir dos anos 80, haverá uma mudança neste quadro, mas instalar-se-á certa ambigüidade nas formas de se traçar e implantar uma política de Educação Indígena. Ambigüidade, porque não haverá uma revolução nas práticas que deveriam conduzir os rumos da Educação Indígena, mas sim uma grande transformação nas concepções que vão nortear o convívio do Estado brasileiro com sua realidade indígena. Os anos 80 foram o marco na afirmação dos movimentos indígenas organizados no Brasil, motivados também pelo caminho construído pelas organizações civis de apoio ao índio para a conquista dos seus direitos formais, garantidos em lei, via Constituição. Foi, então, o início de uma mobilização

dos próprios sujeitos índios para conquistas políticas que vinham sendo lançadas na arena de um país que sempre se orgulhou de sua *democracia racial* e *uniformidade lingüística*. A mobilização indígena apoiada pelas instituições civis de apoio à causa possibilitou a inédita aceitação do direito dos índios de serem diferentes, uma conquista que tentará romper com a tradição assimilacionista que prevalecia nas legislações anteriores, abrindo-se espaço para a superação do tradicional exercício da tutela paternalista que sempre marcou a relação do Estado com os povos indígenas no Brasil. Ou seja, surgiram leis promissoras para um país onde as formas de intervenção definidas pelo Estado preocupavam-se primordialmente em *evitar a destruição física* dos povos indígenas, mas, em contrapartida, assumiam como inevitável o *desaparecimento das culturas indígenas*. A experiência histórica demonstrava, entretanto, que o processo de mudança desencadeado pela presença dos brancos majoritários ao redor das sociedades indígenas conduzia a reformulações socioculturais, mas não à transformação dos índios em não-índios; conseguiu-se que esta constatação fosse assimilada pela nova legislação através do reconhecimento da existência e manutenção das minorias étnicas no país.

Quando falamos em sociedade civil mobilizada pela questão das minorias, referimo-nos às inúmeras organizações não-governamentais de apoio ao índio; a setores progressistas da Igreja Católica (Conselho Indigenista Missionário — CIMI, ligado diretamente à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil — CNBB) e protestante (principalmente luteranos e anglicanos) dispostos a rever sua inserção na história do país como os agentes do contato com os povos indígenas. Todos pretendem propiciar discussões que resgatem o trabalho de recuperação da identidade étnica dos povos indígenas.

As universidades também se mobilizam: centros e cursos de lingüística incrementam os levantamentos e estudos das línguas indígenas; antropólogos subsidiam projetos de educação escolar indígena (geralmente encaminhados por agências não-governamentais); matemáticos, geógrafos e historiadores dedicam-se cada vez mais aos estudos do que se passou a designar por Etnoconhecimentos e, surpreendentemente, os pedagogos são os que demonstram uma inserção ainda tímida na área.

Nessa conjuntura, em relação à problemática indígena em geral e, mais especificamente, na formulação de uma prática pedagógica junto às comunidades, podemos apontar, hoje, a existência de duas vertentes da ação indigenista no campo da Educação Indígena:

1) a vertente oficial, patrocinada pela Funai e pelas secretarias estaduais ou municipais de educação, em que se transpõem nas escolas indígenas o modelo das escolas rurais e, às vezes, até urbanas para dentro das aldeias. Nesta mesma vertente oficial, podemos localizar as escolas das missões religiosas, cuja fundamentação teórica é mais elaborada que as escolas do governo: sustentam-se nas escolas bilíngües, eficientes instrumentos civilizatórios que tornam os índios leitores do Evangelho traduzido em suas línguas maternas<sup>3</sup>.

2) a segunda vertente tem sua origem nos anos 80, quando aqueles setores organizados da sociedade civil que já apontamos, encampam, principalmente através das organizações não-governamentais, atividades de intervenção e assessoria a comunidades

<sup>3</sup> O artigo de Maria Cândida Barros, nesta coletânea, aprofunda esta questão.

indígenas em seus projetos políticos. Podemos dizer que o processo de reconquista dos territórios indígenas foi decisivo na demanda por um ensino escolar formal nas aldeias, e as organizações de apoio tiveram papel fundamental junto à FUNAI, no sentido de pressionarem o governo no reconhecimento das terras indígenas. As lideranças indígenas, ao se dirigirem às autoridades federais, ou mesmo no contato direto com as forças políticas locais interessadas em suas terras — madeireiros, mineradoras, garimpeiros e fazendeiros — foram percebendo que a escola implantada há anos em suas aldeias era de muito pouca serventia: oferecia-lhes uma matemática incapaz de fazer os índios controlarem anos de trocas comerciais injustas; um código escrito limitado à leitura alienada de trechos da Bíblia ou de patéticos bê-a-bás, ou ainda de textos que empobrecem e infantilizam fragmentos da tradição oral.

Nesse contexto é que nasceram propostas de escolas que, embora poucas (algumas já têm quase quinze anos de trabalho contínuo), se voltam sobretudo para a formação de professores indígenas, acompanhamento das escolas e definição de currículos específicos. Essas escolas, tidas como "alternativas", vêm sendo gradativa e crescentemente implantadas a partir de demandas das associações ou lideranças indígenas, ou a partir da interlocução mantida entre pesquisadores e comunidades indígenas. É neste momento que emergem as demandas por escola onde eles, índios, querem efetivamente conquistar aquilo que não têm: o domínio da leitura e escrita de uma língua, seja a sua própria, seja o português, a língua oficial no país.

Essas "escolas alternativas" é que tornaram necessária a busca de assessoria dos pesquisadores, dentro de algumas universidades do país, que começavam a perceber o enorme campo de trabalho

na área dos etnoconhecimentos. São as universidades brasileiras, aliadas à ação de organizações não-governamentais, que têm tentado formular e viabilizar uma política nacional de Educação Indígena cujos princípios básicos são: 1) a vinculação e reconhecimento das escolas indígenas no Sistema Nacional de Educação; 2) o uso das línguas maternas e incorporação dos processos próprios de aprendizagem como base de implantação da escola formal; 3) o desenvolvimento de programas, currículos e materiais didáticos específicos e diferenciados para as escolas indígenas; 4) preparação de recursos humanos especializados para a formação de professores indígenas.

Esses princípios foram finalmente encampados pelo Ministério da Educação e constam num documento oficial intitulado "Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena", formulado em 1992, por força de um decreto presidencial de 1990 que transferiu da FUNAI para o MEC a tarefa de garantir a escolarização dos grupos indígenas no Brasil. Não há consenso a respeito dos benefícios desse decreto e não é nosso objetivo avaliá-lo. Destacaríamos apenas a dupla face dessa nova medida: de um lado, é um ganho no aspecto legitimador das eventuais ações que venham a ser tomadas no sentido de colocar em prática uma política nacional de Educação Escolar Indígena, poder nunca fornecido para a FUNAI (ou conquistado por ela); por outro, entrega-se o poder real de gerenciamento dessas políticas nas mãos dos municípios que, em sua maioria, são absolutamente antiindígenas. O MEC não tem, no Brasil, poder executivo e repassa aos Estados e Municípios as verbas necessárias para que cada um desenvolva seus projetos de governo. Até agora, quatro anos depois de assinado o decreto, o MEC ainda não conseguiu impor-se como agenciador das ações educativas nas áreas indígenas. A FUNAI se vê

cada vez mais esfacelada, e os municípios com crescente autonomia para traçar e implantar suas políticas públicas investem, sobretudo na Amazônia, no trabalho de apagar qualquer vestígio de presença indígena nos seus limites, reflexo daquela concepção integracionista mencionada acima. Em nível local, as práticas integracionistas — às vezes violentamente integracionistas —, já mencionadas, continuam dominantes.

O desafio continua lançado. Resta saber por qual prioridade: conseguir que o Sistema Nacional de Educação repense imediatamente a concepção de educação para o país e formule, depois, um conceito de educação para minorias; ou que faça as duas coisas concomitantemente. O que é preciso redimensionar e contestar é o atual discurso disseminado nas repartições públicas "preocupadas com nossos indígenas", remetendo-se a uma falsa sensação de dever cumprido. Com muita frequência, mudou apenas a roupagem do dizer: o discurso incorpora o tirânico clichê antropológico do "determinismo cultural", as frases de efeito do jargão pedagógico do "aprender-construindo-em-processo" e da inevitabilidade do "ensino bilíngüe". O fazer continua o mesmo. Além disso, a experiência histórica brasileira nos tem revelado outra verdade: não basta uma Constituição. É preciso que as políticas gerais de governo reflitam seus princípios em práticas abrangentes e interventoras, de modo a garantir uma transformação no direcionamento das ações públicas voltadas para o "social". Este é um problema de ordem nacional, que atinge a todos que não podem pagar para ter sua escola: brancos, pobres e minorias étnicas, em geral.

Nosso intuito, ao organizarmos este número do Em Aberto, é contribuir para a mudança de rumos — do dizer e do fazer — da

chamada Educação Indígena, no momento em que parece abrir-se um espaço para reformulações, no âmbito da política oficial, através do próprio Ministério da Educação. Procuramos, assim, dar alguma substância às discussões que têm sido travadas no Comitê de Educação Escolar Indígena, no seu trabalho de assessoria e de definição das novas "Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena". Nesse contexto, achamos importante oferecer ao público, entre outras coisas, reflexões, críticas e polêmicas sobre aspectos da Educação Indígena e relatos de experiências alternativas, divulgando idéias e projetos não-oficiais que poderão — é o nosso desejo — influenciar positivamente a própria política oficial.

### **Referências bibliográficas**

BARBOSA, Priscilla F. Educação e política indigenista. *Em Aberto*, Brasília, v.3, n.21, p.1-11, maio/jun. 1984.

CADERNOS EDUCAÇÃO BÁSICA: série institucional. Brasília: MEC, SEF, DPEF, 1993. v.2

SILVA, Aracy Lopes da. *A questão da educação indígena*. São Paulo: Brasiliense, 1981. cap.: A filosofia e a pedagogia da educação indígena: um resumo dos debates.