

Propostas para a Formação de Professores Indígenas no Brasil*

Wilmar da Rocha D'Angelis

Lingüista e indigenista. Professor do Departamento de Lingüística do Instituto de Estudos da Linguagem (IEL) da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). dangelis@unicamp.br

* Texto apresentado e distribuído no I Seminário de Educação Escolar Indígena da Região Sul, promovido pela Coordenação-Geral de Apoio às Escolas Indígenas/MEC, Balneário Camboriú, 23-24 de novembro de 1999, com o título: "Propostas para a formação de professores indígenas no (Sul do) Brasil".

Formar professores para a educação básica, em qualquer contexto, significa capacitar pessoas em:

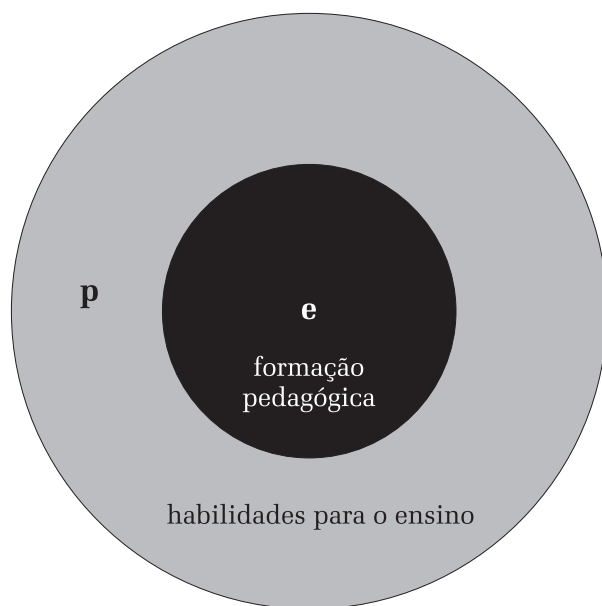
- pedagogia;
- ensino.

Como se pode perceber, não concordo com a interpretação da expressão "prática pedagógica" como "prática de ensino". Acredito que *toda prática de ensino* implica a adoção de uma orientação pedagógica (por pior que seja), de modo que, nesse sentido, *toda prática de ensino é também uma prática pedagógica*. Entretanto, existem muitas *práticas pedagógicas* que não se dão no âmbito do ensino escolar, e sequer do ensino em sentido amplo, como as que podem ocorrer como resultado de uma intervenção política, por exemplo.

Quero enfatizar especialmente a diferença que pode haver entre um *professor* e um *educador*. Em qualquer comunidade se contam muitos *educadores*: um homem que guarda e transmite as histórias dos antepassados é um *educador*, assim como um pai ou uma mãe que aconselha seus filhos, com amor, dentro das normas da sua sociedade. Já um *professor* é uma pessoa especialmente qualificada para conduzir um processo de ensino-aprendizagem por um tempo determinado (ainda que nem sempre pré-determinado). Idealmente, um *professor* deveria sempre ser um educador. Melhor ainda, idealmente um *professor* deveria ser, primeiramente e acima de tudo, um *educador* que tivesse a qualificação (desenvolvida ou aprendida) para atuar em programas de ensino. De certo modo, represento isso no esquema a seguir.

O que o esquema quer destacar é que, na prática, podemos encontrar *professores* – isto é, sujeitos que têm alguma (real ou pretendida) formação para atuar no ensino – que não são, no fundo, *educadores*: são pessoas (*professores*) capazes de transmitir conteúdos, mas incapazes de dirigir um processo pedagógico de construção de conhecimento; eles se parecem com árvores de casca oca, sem um cerne que as torne sólidas e seguras.

p = professor
pe = professor-educador
e = educador



Só um professor que é *educador* tem motivação suficiente (e compreensão suficiente dos processos de aprendizagem e da psicologia da criança) para descobrir caminhos de envolver os alunos, formas de cativar o aluno para o gosto de descobrir e aprender. O professor *educador* pode ser o *professor-investigador*, porque é capaz de olhar o mundo também através dos olhos dos seus próprios alunos. O professor que não é educador não é capaz de acreditar que seus alunos também sabem, que o educador também aprende com o educando e, finalmente, que conhecimento se constrói, não se dá.

Por isso entendo que a formação de professores indígenas é, em primeiro lugar, formação de professores e, nesse sentido, não é diferente da formação ampla proposta acima. Entretanto, professores indígenas atuam em realidades em que estão envolvidos conflitos de culturas, de sociedades e até de identidades, o que exige, nesse caso, alguma coisa além na sua formação. Vamos chamar esse “componente”, apenas para dar um nome, de *perspectiva antropológica*.

A realidade comum às sociedades indígenas no Brasil, de estarem envolvidas em um conflito (aberto ou latente)¹ com uma sociedade majoritária nacional, coloca o professor indígena em uma posição importantíssima e, ao mesmo tempo, de difícil equilíbrio. Ele pode ser o *agente educador numa situação de conflito e mudança*, comprometido com a defesa dos valores, da história e da cultura milenar do seu povo, ou pode ser um *agente de mudança*, comprometido com os valores, a história e a cultura da sociedade nacional dominante (brasileira).

Ensino bicultural?

A idéia de um ensino *bicultural*, aparentemente clara, é razoavelmente complicada de realizar. Ainda que participando de duas culturas, ou seja, transitando – pela convivência – em duas sociedades ou comunidades distintas, qualquer pessoa assume lealdades, maiores ou menores, em um lugar ou outro. Haverá uma

¹ O conflito latente – isto é, escondido, disfarçado, dissimulado – é, quase sempre, o que mais prejudica as sociedades indígenas. Quando a sociedade majoritária ou dominante (que, no caso, é a chamada “sociedade brasileira”) busca esconder e negar a discriminação contra os índios, em geral está buscando iludir os povos indígenas acenando com uma integração geral, uma “unidade nacional” dos brasileiros que transforme as sociedades indígenas em participantes dos valores e demais usos da sociedade maior, mesmo que conservando características “típicas”, como “danças folclóricas” ou “datas especiais” de comemoração (ao lado das datas nacionais, que cultuam Tiradentes, Dom Pedro, Deodoro e outros “heróis” desse tipo).

cultura (ou uma inserção social) que lhe dará maior prestígio, maiores oportunidades, possibilidades econômicas ou valorização pessoal. Caso falássemos de duas sociedades e culturas bastante próximas em termos de prestígio, peso econômico e oportunidades (por exemplo, uma pessoa cuja família estivesse em parte na Inglaterra e em parte na França; ou com uma parte na Alemanha e outra nos Estados Unidos), possivelmente isso resultaria apenas em efeitos benéficos para o indivíduo e não traria qualquer risco de prejuízo a qualquer uma das sociedades ou culturas envolvidas. Mas *essa não é a realidade dos povos indígenas no Brasil*. A situação das sociedades indígenas no nosso país é a de *minorias étnico-lingüísticas* e, mesmo nesse particular, essas minorias indígenas são muito menores (isto é, muito mais minoritárias) do que muitas outras situações de minorias étnico-lingüísticas pelo mundo afora, ou mesmo as situações envolvendo outros povos indígenas nas Américas.

Nesse contexto de duas sociedades em confronto, a sociedade indígena vive a tensão da *negação cotidiana* de sua riqueza cultural e histórica (e de seu futuro) pelas *atitudes* da sociedade majoritária em relação a ela. Seus direitos são quase sempre negados,² e

² Citemos, no Sul do Brasil, por exemplo, os seguintes fatos: 1) existem terras indígenas que foram totalmente tomadas dos índios, umas até hoje não devolvidas e outras cuja devolução custou, às comunidades indígenas, muito esforço, sacrifícios, sofrimentos e martírios. O caso do Toldo Chimbanguê, em Santa Catarina, no qual se envolveu, contra os índios, o governador Amin e uma boa parte de funcionários inescrupulosos da Funai (que ainda trabalham no órgão, na Região Sul), é um típico exemplo; 2) existem terras indígenas que foram alvo de grilagens oficiais dos Estados, que até hoje se recusam a reconhecer os crimes e reparar as injustiças. Casos exemplares estão no Paraná (onde Moysés Lupion roubou terras de Mangueirinha, Queimadas, Apucarantina, Ivaí, Faxinal, além de outros roubos feitos em São Jerônimo e Palmas) e em Santa Catarina (onde os Kaingang do Xapecó ainda reivindicam as terras roubadas no Imbú, no Xapecoquinho e no Toldinho, e os Xokleng de Ibirama reclamam a redemarcação que diminuiu sua área nos anos 50, além das perdas pela inundação por barragem do DNOS); 3) um vasto patrimônio florestal indígena foi aniquilado por agentes dos governos brasileiros (e alguns governos estaduais), sobretudo entre os anos de 1940 e 1980, sobre os quais ninguém diz uma palavra, e parece que se vai fazer passar isso tudo para a história como “fatos inevitáveis”, sem culpados e sem reparação dos prejuízos (mais que os econômicos, os culturais) que provocaram.

no seu cotidiano experimentam o preconceito³ e a violência,⁴ a exploração de seu trabalho e a falta de apoio oficial para suas atividades econômicas. No caso dos Kaingang e Xokleng,⁵ a situação é tal que a maioria das comunidades indígenas não imagina nenhuma transformação benéfica (ou seja, nenhuma melhoria) no seu futuro, em relação à situação atual, a não ser para os seus filhos e netos, e *desde que* abandonem cada vez mais seus vínculos com sua cultura e sua história. Ou seja, é apenas deixando de falar sua língua e se engajando em um processo escolar dos brancos, que lhes dê acesso a oportunidades de emprego da sociedade brasileira, que muitas famílias imaginam um futuro melhor para seus descendentes, mas abandonam, ao mesmo tempo, qualquer preocupação com seu futuro como um povo. Em outras palavras, diante de uma situação real tão negativa, *onde não encontram motivos para orgulho étnico*, as gerações atuais vão projetando “saídas” ou “soluções” individuais para seus filhos e netos, que, ao final, representam (ou conformam) um projeto de futuro de total “integração” na sociedade brasileira, o que significará fatalmente a “desintegração” étnica da sociedade indígena.

Nesse contexto, portanto, podemos perceber claramente como é difícil a posição do professor indígena. Em muitos casos, aliás, a própria carreira de professor foi a busca de uma daquelas “soluções individuais” de que falei. Mas, mesmo onde não foi isso que levou a pessoa a tornar-se professor, o fato é que, nessa condição, ele passa a “transitar” entre as duas culturas, mas é colocado diariamente diante do fato de que a cultura dominante, a dos ‘brancos’ abre muito mais “portas” (e isso é óbvio, porque as “portas” e

³ Em 90% das comunidades “brancas” que circundam as áreas indígenas no Sul do Brasil, os qualificativos que aplicam aos índios (ali chamados de “bugres”) são: preguiçosos, malcheirosos, traiçoeiros, mentirosos, ladrões e cachaceiros.

⁴ Até hoje, agressões contra índios, individualmente, nunca resultam em punição dos agressores. Ao contrário, em muitos conflitos envolvendo índios e não-índios, as chances de um índio ser apontado como culpado são sempre maiores.

⁵ Em algumas passagens mantenho a referência original do texto às situações dos Kaingang e Xokleng, dois povos aparentados (ambos Jê) no Sul do Brasil, área em que atuo e pesquiso há quase 25 anos.

suas “fechaduras” foram feitas pela própria cultura dominante – e estão na “casa” dela – segundo seus próprios padrões; em muitos casos, as “chaves” indígenas parecem não funcionar). Mas também é verdade que, em muitos casos, um preconceito assumido pelo próprio índio contra sua herança cultural é que o faz preferir a “chave” ocidental; é o caso, por exemplo, da adoção ingênua e intensiva dos remédios dos “brancos” que, em muitos casos, não apenas são menos eficazes do que tradicionais fórmulas indígenas como, também, em muitos casos, têm efeitos colaterais bastante prejudiciais (veja-se, por exemplo, os efeitos de antibióticos – que, em certas épocas e lugares, têm sido ministrados ou distribuídos por agentes do governo como se fossem inofensivos – na dentição de muitas crianças e, também, causa de muitas anemias, algumas seguidas de morte). Em algumas comunidades, até os partos naturais foram substituídos, por pressão ou incentivo da Fundação Nacional do Índio (Funai), pelas cesarianas nos hospitais da região.⁶ Também é o caso de famílias indígenas que se recusam a participar ou submeter-se a cerimônias curativas religiosas próprias da cultura de seus antepassados, mas passam a freqüentar as cerimônias de cura milagrosa das diferentes seitas evangélicas pentecostais que entram hoje nas suas aldeias.

O preconceito contra a própria cultura não precisa se manifestar pela afirmação de que a sua cultura é ruim ou feia. O preconceito se manifesta simplesmente pela escolha de elementos da outra cultura, da sociedade do dominador, quando o problema poderia ser resolvido com os recursos da própria tradição cultural. É o caso, por exemplo, de toda a valorização do inglês na sociedade (colonizada) brasileira. Palavras como *outdoor*, *shopping*

⁶ Registre-se, também, que os muitos casos de cesarianas em mulheres indígenas se devem a práticas inescrupulosas de médicos brasileiros, seja por incompetência no trato do parto natural, seja por interesse na remuneração maior, paga pelo sistema público de saúde. E há, ainda, situações conhecidas em que a cesariana é recurso para a prática de esterilização de mulheres indígenas, que, no Sul do Brasil, nunca atingiu proporções de “crime organizado”, mas nunca deixou de acontecer como parte das práticas criminosas da sociedade envolvente contra os índios.

(que, no próprio Estados Unidos, não existe com esse sentido), *check-up*, *center* (para qualquer tipo de negócio: *home center*, *car center*, *play center*, etc.), e tantas outras, não fariam falta ao idioma português, se os brasileiros quisessem empregar sua própria língua, mesmo inventando palavras novas quando fosse preciso. Isso não quer dizer que não aconteçam ou não possam acontecer empréstimos (seja na língua, seja na cultura), mas o caso apontado da língua inglesa no Brasil quer mostrar o quanto *a atitude das pessoas de uma sociedade dominada é decisiva para o enriquecimento ou o empobrecimento de sua própria cultura, e para a perda de muitos traços e – mais importante que isso – muitos valores de sua herança cultural.*⁷

Ensinar antropologia?

Volto a dizer que a posição do professor indígena é, por isso, bastante difícil e, em sua formação, o problema do embate cultural precisa ser claramente focado e adequadamente tratado. Isso, aliás, não pode ser feito com “conteúdo” a ensinar. Não se trata de ensinar antropologia nem ensinar “cultura indígena” para os índios, mas de construir uma relação pedagógica dialógica (e dialética), na qual professores e “assessores” sejam parceiros de uma reflexão existencial, filosófica e política profunda. Por isso, o que se precisa aqui não é de uma antropologia de gabinete universitário e de teorizações a partir de alguns meses de pesquisa de campo; trata-se,

⁷ Este texto foi escrito antes da polêmica envolvendo um projeto de lei, de um deputado federal, que se propõe a impedir o uso de palavras estrangeiras em determinados contextos. Não entrarei nos méritos desse debate, mas registro minha concordância com a opinião da maioria dos lingüistas brasileiros que se manifestaram sobre isso, e que destacam duas coisas no caso: 1) o problema da dominação cultural e econômica tem raízes mais profundas e mais amplas que simples empréstimos lingüísticos; 2) nenhum decreto consegue regular fatos de linguagem como esse, dos empréstimos (um fenômeno comum em qualquer língua), que têm a ver (também, mas não exclusivamente) com atitudes dos falantes.

sim, de uma antropologia aplicada, da qual se exige mais do que “bom conhecimento” das sociedades interagentes: é preciso um profundo conhecimento delas e uma atitude pedagógica e política apropriada.

Finalmente, faço questão de registrar que, em meu entendimento, quase nenhuma escola indígena é bicultural. Hoje, quase nenhuma escola indígena é bicultural, porque a maioria é, de fato, monocultural ocidentalizante, ainda que use língua indígena em algumas séries ou na alfabetização. É isso, aliás, o que justificou o surgimento da expressão “escola diferenciada”. “Diferenciada” do quê? Do modelo ocidentalizante-integrador que até aqui tem imperado.⁸ E sugiro que não se deve enfatizar tanto uma proposta de ensino bicultural, porque é um equívoco denominar de bicultural uma escola só porque inclua, em seu currículo, noções de matemática e ciências naturais, por exemplo, que são chamados de “conhecimento universal”. Efetivamente, isso é conhecimento universalmente difundido, de origens as mais

diversas (árabe, chinesa, grega, inglesa, norte-americana, etc.), e nenhum brasileiro diria que estuda em uma escola bicultural só porque estude trigonometria, ou cálculo avançado, ou informática. O campo de disputa, ou o espaço do sugerido “biculturalismo”, parece, fica restrito à história.⁹ Nesse campo, ao lado da história indígena (com a valorização, inclusive, da tradição oral), trata-se de permitir ao estudante indígena *também* o contato com a interpretação histórica do mundo feita por sociedades distintas da sua. Isso significa, por um lado, que não é apenas a perspectiva de historiadores brasileiros que interessa aos índios, mas também a memória e a tradição de outras sociedades indígenas. E quanto à perspectiva histórica de brasileiros, também aí sabemos que há diversas abordagens e interpretações, de modo que não se trata, de fato, da “interpretação brasileira da história”, porque isso seria uma ficção. Sendo assim, vemos que também no campo da história não faz sentido falar em biculturalismo.¹⁰

Contextos de bilingüismo

Além disso, professores indígenas freqüentemente atuam em contextos de comunidades bilíngües, e mesmo em programas de ensino escolar bilíngüe. A formação de professores para atuar em uma situação de comunidade bilíngüe e em um programa de

⁸ É comum que o rótulo “bicultural” ou algo equivalente seja usado para esconder a pressão “integradora” que a escola exerce. Por exemplo, entre os Aparai e Wayana, onde membros do SIL (ex-Summer Institute of Linguistics) mantêm missão e escola desde os anos 60, “a alfabetização indígena não é vista pelos agentes educacionais como um processo de transformação cultural, mas sim como processo no qual são apresentados dois mundos, cabendo aos Aparai e Wayana decidir por qual deles optar” (Morgado, 1999, p. 235). Ora, é mais do que evidente que uma escola do SIL *não apresenta nem tem condições de apresentar* o mundo indígena (às crianças e jovens índios) ao lado do *mundo não-índio* para que escolham entre um dos dois, a não ser na ótica do *pecado* que se opõe à *salvação* que o Jesus dos brancos traria. E é bastante claro, também, que só essa ótica justifica que os índios tenham que fazer uma opção: a “salvação” pelo Jesus branco exige o abandono da vida (pecaminosa) indígena. Gallois e Grupioni (1999, p. 111-112), tratando do trabalho das Missões Novas Tribos, destacam que “a educação ‘bicultural’ é um tema importante de sua argumentação externa”, ou seja, que a justificação do trabalho da Missão perante o público especializado (antropólogos e outros estudiosos) se dá pela afirmação, entre outras coisas, de que seu trabalho educacional dirige-se por uma perspectiva “bicultural”.

⁹ Entendo que, mesmo no ensino de Geografia, a eventual ênfase no Brasil (ao lado, obviamente, da geografia regional de interesse para a história e contexto atual da sociedade indígena) não significa biculturalismo, mas apenas contextualização necessária, do mesmo modo que aos brasileiros pode parecer relevante contextualizar-se na América e, até, no mundo todo como espaço geográfico das nações (o que também pode interessar aos povos indígenas, ou a qualquer outra etnia).

¹⁰ Sugiro que, quando se propõe que a escola indígena seja bicultural ou diante de uma falta de clareza de conceitos e objetivos (o que tem se mostrado muito recorrente no debate sobre educação escolar indígena), ou diante de propostas que querem garantir espaço para a imposição da cultura ocidental na escola indígena.

ensino bilíngüe¹¹ impõe (ou requer) uma capacitação específica desses professores em:

- língua materna (o que não quer dizer, apenas, “saber falar” a língua);
- língua portuguesa (idem);
- ensino de línguas;
- bilingüismo e ensino bilíngüe.

A capacitação em língua materna, em língua portuguesa e no ensino de línguas supõe instrumentos próprios da lingüística que devem ser incorporados na formação do professor (noções fundamentais de fonética e fonologia, morfologia, sintaxe, semântica, lingüística textual e sociolingüística). Essa é uma proposta há muito tempo defendida e justificada pela Lingüística para a formação do professor de língua materna em nosso País.

A capacitação na *língua materna*, especificamente, implica uma reflexão *sobre a língua* que permita ao professor interpretar as produções lingüísticas de seus alunos (quer orais, quer escritas) dentro de uma concepção adequada de linguagem, capaz de lidar com variação dialetal, com mudança lingüística e com o papel ativo do falante na elaboração de hipóteses sobre sua própria fala (sem incorrer em noções equivocadas de uma suposta “correção lingüística” que toma toda variação e diferença como “erro”). Uma capacitação em língua materna que se limite a “ensinar” aos futuros professores qual é a análise dos lingüistas a respeito da língua indígena não conseguirá distanciar-se muito do ensino gramatical na aplicação que, depois, tais professores farão do conhecimento “adquirido”. A capacitação aqui sugerida é, antes de tudo, a *construção de conhecimento lingüístico* sobre sua própria língua, processo que garante, por um lado, o surgimento de conhecimento lingüístico de qualidade muito superior àquele desenvolvido por lingüistas com base em dados colhidos em campo e, por outro, constrói a autonomia do professor como investigador e sujeito pensante de sua própria língua e de

¹¹ Ou “ensino com bilingüismo”, como sugere Eulália Fernandes (comunicação pessoal).

seu trabalho com ela.¹² Finalmente, desenvolver habilidades de expressão oral e escrita em língua materna são objetivos desejáveis para um programa de formação assim.¹³

A capacitação na *língua portuguesa* significa, em primeiro lugar, uma compreensão da realidade sociolingüística brasileira, com suas variantes dialetais e de classe, e o esclarecimento de noções distintas como *norma culta* ou *padrão*, *norma canônica* ou *gramatical* e *norma escrita*, que são freqüentemente confundidas e entendidas como sinônimos pela maioria das pessoas. Além disso, a capacitação em língua portuguesa deve desenvolver as habilidades dos professores em formação, na leitura e expressão (oral e escrita) desta língua. O enfoque é nas reais condições de uso da língua, em lugar de uma abordagem gramatical ou gramaticalista.

A capacitação em *ensino de línguas* é um terceiro aspecto indispensável para um professor atuar na maioria das situações de comunidades indígenas. Para ensinar línguas, não basta ser falante delas. Há muita pesquisa feita e muito conhecimento acumulado nessa área de estudo, que tem orientado a elaboração de modelos cada vez mais testados e bem sucedidos no ensino de línguas. Nessa área será fundamental levar o aluno/professor a reconhecer as diferenças entre *ensino de primeira língua* e *ensino de segunda língua* e as diferentes metodologias empregadas nesses casos. No caso da primeira língua, dada a necessidade fundamental de desenvolver-se e aplicar-se programas de ensino escolar realmente

¹² Exemplos: compreender os recursos de ampliação do léxico de que lançam mão as línguas; levantar e analisar os recursos de ampliação lexical mais usados no Kaingang; discutir o emprego, em Kaingang, de outros recursos para ampliação do léxico que hoje não são praticados ou não são muito produtivos na língua. Todo o conhecimento gerado nesse tipo de reflexão pode ser, inclusive, muito importante para influir na atitude dos falantes em relação à sua língua dali em diante; ou em relação a empréstimos, em particular. Já uma *aula* sobre o tema tem chances muito menores de gerar novas atitudes, porque mantém a relação assimétrica ensinador-aprendiz, e retira deste último a condição de *agente do conhecimento*.

¹³ Minha proposta, para os Kaingang, inclui exercícios experimentais de tradução de textos (de Português para o Kaingang) e uma rádio experimental.

bilíngües e valorizadores da língua indígena, é da maior importância que se dê atenção privilegiada à metodologia da alfabetização. Temos encontrado muitos casos (não um ou dois) de professores Kaingang¹⁴ já formados, mas que não são capazes de alfabetizar crianças e que acabam passando essa responsabilidade a um professor não-índio, na escola indígena, para que o faça em Português. Os resultados são facilmente previsíveis, havendo muitas situações graves de escolas com altíssimos índices de repetência (e persistem algumas situações bastante absurdas, com professores não-índios, monolíngües em Português, dando aulas de primeira série a crianças índias monolíngües em Kaingang).¹⁵

Ensino bilíngüe

A capacitação em *bilíngüismo e ensino bilíngüe* é o quarto aspecto indispensável na formação de professores que atuam em realidades bilíngües ou plurilíngües. Por *capacitação em bilíngüismo* quero sugerir uma ampla compreensão dos contextos sociais bilíngües e, em particular, a compreensão das causas históricas e sociais da realidade bilíngüe das comunidades Kaingang e Xokleng e das particularidades das situações bilíngües em que uma língua de prestígio social de longa tradição de escrita defronta-se com uma língua minoritária de longa tradição oral e prática escrita muito recente. Finalmente, impõe-se tematizar aí também as noções de política e planejamento lingüístico. Por *capacitação em ensino bilíngüe* entendo o aprofundamento das questões relacionadas com *ensino de primeira e segunda língua* para o contexto específico da realidade bilíngüe das comunidades indígenas. Significa tematizar, nesse tópico:

- 1) questões relativas a interferências entre as línguas em contato (na oralidade e na escrita) e o tratamento didático dos problemas previsíveis nesse campo;

¹⁴ Nesse particular, não posso fazer afirmações sobre a situação entre os Xokleng.

¹⁵ Essa situação pode ser encontrada em áreas do Paraná e do Rio Grande do Sul.

- 2) diferentes modelos de ensino bilíngüe, seus fundamentos filosóficos e seus usos políticos;
- 3) a compreensão dos requisitos necessários à implantação de um adequado ensino bilíngüe;
- 4) o tipo específico de planejamento escolar necessário para essa abordagem.

Destaco, nos pontos acima, o tema 2. É fundamental que o professor bilíngüe compreenda que *não se pode separar objetivos de métodos*. Determinados objetivos só se conseguem com métodos apropriados e, do mesmo modo, com determinados métodos só se conseguem determinados objetivos.¹⁶ Se o professor não tem a compreensão das relações entre métodos e objetivos, ele pode ser instrumento ingênuo da aplicação de determinados métodos *pensando que eles levam seu trabalho ao objetivo que ele sonha*, mas, na prática, servindo de instrumento para os objetivos que outros planejaram. No ensino bilíngüe, o SIL (ex-Summer) instaurou e difundiu no Brasil sua metodologia. Ela não é a única, e o método que o Summer adotou e adota é o que os lingüistas chamam de “programa transicional” ou “bilíngüismo de transição”. Nesse tipo de programa, a língua materna (indígena) é empregada na escola apenas até o momento que a criança tenha dominado a segunda língua, a língua da maioria étnica (ou, do Estado nacional). É um grande erro ou uma grande ingenuidade (ou uma grande mentira, quando é uma alegação do SIL) pensar que esse tipo de programa *valoriza* a língua indígena só porque ela é usada na escola, nas séries iniciais, inclusive para a alfabetização. De verdade, programas de bilíngüismo transicional *desvalorizam as línguas maternas*, porque a criança compreende claramente que sua língua só serve para falar em casa, mas não serve para aprender nada! Tudo o que é interessante, e tudo o que existe para se ler, está em Português. Existem métodos diferentes, que

¹⁶ Ninguém espera caçar capivaras em um pari. E alguém que queira caçar tatu não arma espera em barreiro. Também nunca soube de algum Kaingang que usasse “*embitko*” (½minko) para caçar anta ou veado. O objetivo do caçador determina o método que ele vai usar, e a escolha do método errado impede um caçador de alcançar seu objetivo.

empregam de outra forma a língua materna e a segunda língua no ensino. Qualquer povo indígena que queira manter sua língua e vitalizá-la precisa, entre outras coisas, conhecer e empregar uma metodologia de ensino diferente dos programas transicionais. No caso dos Kaingang e Xokleng, se pretendem manter sua língua, valorizá-la e vitalizá-la, é *urgente* suspender todas as práticas de bilingüismo transicional que ainda persistem! Na nossa avaliação, apesar de a escola primária já ter estado presente em muitas comunidades Kaingang e Xokleng pelo menos desde a década de 30, e tendo sido bem ampliada essa presença nas décadas de 50 e 60, a escola se tornou de fato eficiente como “*instrumento de pressão contra a manutenção da língua indígena*” (Kaingang)¹⁷ quando ela passou a ser bilíngüe, nos anos 70 (cf. D’Angelis, Veiga, 1995, p. 3).

Etnoconhecimentos?

Uma outra questão que se coloca é a que se refere às outras áreas de conhecimento, que não a área de línguas, ou seja: matemática, ciências, geografia e história.

Entende-se que, à exceção da matemática, todas essas áreas precisam integrar o currículo escolar *onde e quando* uma escola está direcionada a dar acesso, aos estudantes indígenas, para níveis de escolaridade maiores, oferecidos em escolas não-índias.¹⁸ Portanto, o planejamento escolar deverá tomar em conta cada caso, para definir o melhor momento (na “grade curricular”) de comparecerem as disciplinas voltadas àquelas áreas. Também aqui registro

¹⁷ Também nesse particular não me é possível fazer qualquer afirmação sobre os Xokleng, mas seria esclarecedora uma análise semelhante para o caso da língua Karajá, onde teve lugar um programa educacional do mesmo tipo, pela mesma agência e implantado mais ou menos à mesma época.

¹⁸ Certamente minha afirmativa é uma simplificação. Poderia haver o caso de uma escola que não está preocupada em formar os alunos para continuar estudos fora da aldeia na qual, ainda assim, a comunidade indígena tenha julgado relevante introduzir uma disciplina como História, ou qualquer outra.

minha crítica a tudo quanto se queira denominar de “etno” (etnociência, etnomatemática, etnohistória, etc.). Ou, tudo o que leva o apelido de “etno” é menos que o seu equivalente que não leva (por exemplo, a “etnociência” diante da “ciência”), ou o apelido é totalmente desnecessário e, ao tratar-se de ciência, ter-se-á em mente o conhecimento, digamos, botânico da sociedade indígena em pé de igualdade com o chamado “universal”. O que não se deve confundir é *estratégias de ensino e aprendizagem* (que partem do conhecimento localmente construído ou partilhado para relacioná-lo com outros conhecimentos sistematizados/partilhados ‘universalmente’ ou difundidos em outra/s cultura/s) com conteúdos específicos que justificariam o ensino na escola indígena. Ou o conhecimento indígena é real e é socialmente partilhado e transmitido, ou algumas práticas indígenas são apenas pretexto para a apresentação de abstrações (por exemplo, matemáticas) que não foram construídas ali nem pelos sábios indígenas e, como tais, não podem receber a indicação “etno” como sinal de sua origem local.

Certamente, há muito que fazer para que o ensino de ciências, de matemática ou de geografia não sejam tão alienados da (e inadequados à) realidade indígena como costuma ser, ainda, o ensino de língua portuguesa. E certamente a formação de professores indígenas é um lugar privilegiado para se tematizar essa e as demais questões envolvidas com o ensino daquelas disciplinas¹⁹ e, na mesma perspectiva apontada para a língua materna, um lugar para *produção de conhecimento* efetivamente útil e aplicável às comunidades interessadas, de qualidade muito superior ao que possam formular, de fora, os entendidos na área. Vamos chamar, pois, esse “componente” da formação do professor indígena de *abordagem indígena de outros conhecimentos*.

¹⁹ Por exemplo, sobre o conteúdo relevante: fará diferença ou falta, ao estudante indígena, conhecer as regências do Império na abordagem clássica dos livros didáticos brasileiros? Será útil ou necessária para ele a classificação taxionômica zoológica ocidental? É relevante, para ele, decorar as capitais de todos os países da Europa? Perguntas desse tipo encheriam um livro.

Planejamento escolar e recursos didáticos

Finalmente, há que considerar ainda que os professores indígenas atuarão em realidades nas quais o planejamento escolar é ainda uma prática muito nova e incipiente e, em muitos casos, em escolas onde o próprio currículo escolar é apenas uma herança de uma velha escola organizada pelos brancos para índios.²⁰ Além disso, nessa escola que receberam de herança de velhas práticas, em raros casos os professores contam com mais do que um material introdutório ou cartilhas para alfabetização na língua indígena. Tudo o mais são livros didáticos da FAE, em português, para qualquer área de conhecimento. Mas até mesmo o ensino de Português é equivocado quando usa material (em geral, também ruim) de ensino de Português como L1 para uma realidade em que Português é L2. Por tudo isso, há ainda dois elementos fundamentais para integrar a formação dos professores indígenas:

- currículo;
- material didático.

Com o primeiro tópico, *currículo*, julga-se fundamental tematizar o sentido do currículo escolar (não confundido com conteúdos) e sua dependência das decisões a respeito de política e planejamento lingüístico, identidade e espaço da cultura indígena e além disso, capacitar os professores indígenas para intervir nessa discussão com qualificação, evitando as imposições em planejamentos conduzidos por técnicos ou professores não-índios.

Com o segundo tópico, *material didático*, não pretendo sugerir que os cursos sejam lugar de elaboração de material didático, a não ser subsidiariamente.²¹ Estou propondo que a existência, a utilidade,

os objetivos, as deficiências e as limitações do chamado “material didático” sejam tematizados com os futuros professores, além do estabelecimento de critérios para avaliação desse tipo de material.

Conclusão

Para concluir, apresento em tópicos o resumo de minha proposta para formação de professores indígenas, ou seja, aquilo que, de minha experiência e meu ponto de vista, devem ser os componentes da formação de um professor para uma comunidade indígena. As justificativas para cada tópico foram apresentadas acima. Cada um deles, porém, exige um planejamento local e a cada nova turma de professores a formar e, para sermos conseqüentes com as propostas de autonomia, um planejamento que seja dirigido pelas sociedades indígenas interessadas.

- Núcleo comum da formação para educação básica:
 - 1) pedagogia;
 - 2) ensino.
- Especificidade da situação de conflito de culturas:
 - 3) perspectiva antropológica.
- Especificidade da situação de bilingüismo:
 - 4) língua materna;
 - 5) língua portuguesa;
 - 6) ensino de línguas;
 - 7) bilingüismo e ensino bilíngüe.
- Especificidade das outras áreas de conhecimento:
 - 8) abordagem indígena de outros conhecimentos.
- Especificidade do estado atual da educação escolar indígena:
 - 9) currículo;
 - 10) material didático.

²⁰ Em alguns casos, algumas escolas apresentam currículos “remendados”, que incorporam particularidades de calendário específico e uma ou outra “adaptação” de conteúdos.

²¹ Por exemplo, ao sugerir práticas experimentais de tradução, nos cursos de professores, suponho que algum material assim produzido possa ser, eventualmente (mas não necessariamente) de utilidade como material didático.

Referências bibliográficas

D'ANGELIS, Wilmar R. *Kaingang*: questões de língua e identidade. Texto apresentado e distribuído no curso-encontro com professores indígenas Kaingang do RS e SC, promovido pela Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul. Passo Fundo (RS), 22 a 24 de outubro de 1996. 19 p.

_____. *A respeito da proposta de criação de uma licenciatura em Educação Indígena ou licenciatura em Educação Bilíngüe e Intercultural*. Campinas: Unicamp, 1998. 5 p.

_____. Bilingüismo nas aldeias indígenas do Brasil. In: SEMINÁRIO SURDEZ, CIDADANIA E EDUCAÇÃO: REFLETINDO SOBRE OS PROCESSOS DE EXCLUSÃO E INCLUSÃO. *Anais...* Rio de Janeiro: Ines, 1998. p. 27-35.

_____. Contra a ditadura da escola. *Cadernos do Cedes*, Campinas, n. 49, p. 18-25, 2000. Originalmente apresentado e distribuído no encontro da ANE-Cimi, em Brasília, dez. 1995.

D'ANGELIS, Wilmar R.; VEIGA, Juracilda. Bilingüismo entre os Kaingang: situação atual e perspectivas. In: MOTA, L. T.; NOELLI, F. S.; TOMMASINO, K. *Uri e Wāxi*: estudos interdisciplinares dos Kaingang. Londrina: Editora UEL, 2000. p. 307-326. Originalmente, comunicação ao IV Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada, em Campinas, set. 1995.

D'ANGELIS, Wilmar R.; VEIGA, Juracilda (Org.). *Leitura e escrita em escolas indígenas*. Campinas: ALB/Mercado de Letras, 1997.

FREITAS, Helena C. L. de. Rediscutindo a formação de professores no Brasil. In: VEIGA, J.; SALANOVA, A. P. (Org.). *Questões de educação escolar indígena*: da formação do professor ao projeto de escola. Campinas/Brasília: ALB/Dedoc-Funai, 2001. p. 73-96. Texto apresentado no III Seminário sobre Leitura e Escrita em Sociedades Indígenas, no 12° COLE em Campinas, jul. 1999.

GALLOIS, Dominique T.; GRUPIONI, Luis D. B. O índio na Missão Novas Tribos. In: WRIGHT, Robin M. (Org.). *Transformando os deuses*: os múltiplos sentidos da conversão entre os povos indígenas no Brasil. Campinas: Unicamp, 1999. p. 79-129.

MIKES, Melanie. Para uma tipologia da língua de instrução em sociedades plurilíngües. In: SPOLSKY, Bernard (Org.). *Language and education in multilingual settings*. Clevedon: Wayside Books, 1986. cap. 3, p. 16-22. Tradução para uso com professores indígenas de W. R. D'Angelis, 1999. 6 p.

MORGADO, Paula. O sentido das missões entre os Wayana e Aparai do Paru. In: WRIGHT, Robin M. (Org.). *Transformando os deuses*: os múltiplos sentidos da conversão entre os povos indígenas no Brasil. Campinas: Unicamp, 1999. p. 217-253.

SWAIN, Marrill. Bilingüismo sem lágrimas. In: CUMMINS, Jim; SWAIN, Merrill. *Bilingualism in Education*: aspects of theory, research and practice. London: Longman, 1986. Tradução para uso com professores indígenas de W. R. D'Angelis, 1998. 8 p.