

GRAZIELA ROCHA REGHINI RAMOS

**O MEC E A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA – UMA ANÁLISE DE ALGUNS DOS
MATERIAIS DE FORMAÇÃO PARA PROFESSORES INDÍGENAS**

**Dissertação apresentada ao Departamento de Linguística do
Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual
de Campinas como requisito parcial para a obtenção do título
de Mestre em Linguística.**

Área de Concentração: Línguas Indígenas.

Orientador: Professor Dr. Angel Humberto Corbera Mori.

**Campinas – SP
Instituto de Estudos da Linguagem**

2010

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca do IEL - Unicamp

R147m

Ramos, Graziela Rocha Reghini.

O MEC e a educação escolar indígena – uma análise de alguns dos materiais de formação pra professores indígenas / Graziela Rocha Reghini Ramos. -- Campinas, SP : [s.n.], 2010.

Orientador : Angel Humberto Corbera Mori.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Educação bilingue. 2. Escolas indígenas. 3. Professores indígenas - Formação. 4. Brasil. Ministério da Educação. I. Mori, Angel Humberto Corbera. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

tjj/iel

Título em inglês: MEC and aboriginal school based education - an analysis of some books published for aboriginal teachers.

Palavras-chave em inglês (Keywords): Bilingual education; Aboriginal school; aboriginal teachers; Ministry of Education.

Área de concentração: Linguística.

Titulação: Mestre em Linguística.

Banca examinadora: Prof. Dr. Angel Humberto Corbera Mori (orientador), Profa. Dra. Terezinha de Jesus Machado Maher e Profa. Dra. Rosane de Sá Amado.

Data da defesa: 05/08/2010.

Programa de Pós-Graduação: Programa de Pós-Graduação em Linguística.

BANCA EXAMINADORA:

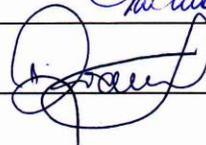
Angel Humberto Corbera Mori



Terezinha de Jesus Machado Maher



Rosane de Sá Amado



Vandersi Sant 'Ana Castro

Glauca Vieira Cândido

IEL/UNICAMP
2010

Agradecimentos

Ao meu orientador, Professor Dr. Angel Humberto Corbera Mori, sem o qual este trabalho não teria saído do plano das ideias. Muito obrigada pela supervisão, pela compreensão e pela paciência, tão essenciais para que eu não desistisse no meio do caminho.

À professora Dra. Terezinha de Jesus Machado Maher e ao professor Dr. Wilmar D`Angelis pela participação em minha banca de qualificação.

Aos professores que, gentilmente, aceitaram o convite para formarem esta banca de defesa: Dra. Terezinha de Jesus Machado Maher, Dra. Rosane de Sá Amado, Dra. Vandarsi Sant`Ana Castro e Dra. Glaucia Vieira Cândido.

Aos funcionários da secretaria de pós-graduação, que frequentemente respondiam às minhas dúvidas.

Aos amigos de infância Rodrigo Teodoro e Renato Umino, sempre presentes nos mais importantes momentos de minha vida.

Aos amigos Allan Kawabata, Filipe Botasso, Guilherme de Souza Júnior e Stela Martorini, os quais entraram recentemente em minha vida, mas já somam imensa importância.

Às amigas da época de faculdade, felizmente, ainda tão presentes no meu caminhar atual: Beatriz Barros, Camila Paoletti, Fernanda Isack, Hadassa Vieira, Lívia Carmona e Marylin Lima.

Aos colegas de trabalho no CAIC, em especial ao meu diretor Luís Maldonado e aos professores Rodrigo Bertie, Rodrigo Freitas e Vera Lara, que tanto me ouviram falar de meu interminável mestrado.

A todos os familiares que me acompanharam ao longo de todo o processo de escrita. Em especial a meu irmão, Jorge Luiz, que disponibilizou seu tempo para ir à SECAD em Brasília buscar os materiais de que eu necessitava e a minha mãe, Marina Rocha, que tantas vezes acompanhou meu desespero, mas sempre acreditou em mim.

Por fim, àquele que esteve comigo em todos os momentos, da escrita da monografia de acesso à defesa da dissertação, aquele que literalmente segurou minhas mãos e enxugou minhas lágrimas nos piores momentos e que tantas vezes deixou passeios e interesses de lado para me incentivar a continuar porque sempre acreditou que eu conseguiria, mesmo quando eu mesma não acreditava mais. A meu marido, Eduardo de Oliveira Lima.

“É fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal maneira que num dado momento a tua fala seja a tua prática.” (Paulo Freire)

RESUMO

Esta dissertação é um estudo realizado a partir da análise de alguns materiais de formação para professores indígenas de como o Ministério da Educação tem tratado a questão da educação escolar indígena bilíngue e diferenciada assegurada pela Constituição Federal de 1988. Para isso, é apresentada uma discussão de cunho histórico sobre a educação escolar indígena e são discutidas a necessidade do ensino bilíngue e a de se estabelecer ortografias para as línguas das diferentes etnias. Um levantamento dos direitos indígenas conquistados até a atualidade é realizado e alguns dos materiais de formação para professores indígenas produzidos pelo Ministério da Educação são apresentados e discutidos, com a intenção de debater até que ponto vêm sendo cumpridas as leis que beneficiam as comunidades indígenas e se vem sendo conquistada a tão visada autonomia indígena no Brasil.

Palavras-chaves: educação bilíngue, escola indígena, Ministério da Educação, professores indígenas – formação.

ABSTRACT

This dissertation is a study done through the analysis of the books published for aboriginal teachers of how the Ministry of Education in Brazil has dealt with the bilingual and differentiated school based education for aboriginal people. A historical discussion about aboriginals school based education has been done, followed by a research of the achieved rights until present days, as well as a discussion regarding the real necessity of bilingualism in aboriginal schools and of the settlement of orthographies for aboriginal languages. At last, the books published by the Ministry of Education for aboriginal teachers are analyzed, aiming the elucidation of how the laws which benefit aborigines are executed and if the desired autonomy has been achieved.

Key words: bilingual education, aboriginal school, Ministry of Education.

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO	1
1.1.	Educação Indígena X Educação Escolar Indígena.....	4
1.2.	Panorama histórico da educação escolar indígena no Brasil	5
1.3.	A Constituição de 88 e os direitos indígenas.....	8
1.4.	A função do MEC como entidade política reguladora da educação escolar indígena	12
1.5.	A LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação – e os direitos indígenas.....	15
2.	DO ENSINO BILÍNGUE	19
2.1.	O bilinguismo	19
2.2.	A necessidade do ensino bilíngue	20
2.3.	O ensino da e na língua materna.....	22
2.4.	A questão ortográfica e sua interferência no ensino em língua materna	23
2.5.	A definição ortográfica e a produção de materiais didáticos	29
3.	SOBRE OS MATERIAIS PRODUZIDOS PELO MEC	31
3.1.	Os materiais de formação do MEC.....	31
3.1.1.	O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje.....	31
3.1.2.	A Presença Indígena na Formação do Brasil	56
3.1.3.	Povos Indígenas e a Lei dos “Branços”: o direito à diferença.....	58
3.1.4.	Manual de Linguística: subsídios para a formação de professores indígenas na área de linguagem	66
3.1.5.	Formação de professores indígenas: repensando trajetórias	68
3.1.6.	Educação na Diversidade: experiências e desafios na Educação Intercultural Bilíngue.....	75
4.	O REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA AS ESCOLAS INDÍGENAS	79
4.1.	Panorama sobre o RCNEI.....	79
4.2.	Orientações Pedagógicas	80
4.3.	Temas Transversais.....	82
4.4.	Disciplinas	83
4.4.1.	Línguas.....	83

4.4.2.	Matemática.....	85
4.4.3.	História.....	85
4.4.4.	Geografia	86
4.4.5.	Ciências.....	86
4.4.6.	Arte	87
4.4.7.	Educação Física	87
4.5.	Sobre a relevância do RCNEI.....	89
5.	O MEC E A AUTONOMIA (NÃO) PROPORCIONADA AOS POVOS INDÍGENAS	91
5.1.	Resquícios de Autonomia	91
6.	CONSIDERAÇÕES FINAIS	95
7.	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	99
8.	ANEXO - ARTIGOS DA CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988 CITADOS.....	105

1. INTRODUÇÃO

O objetivo deste trabalho é primordialmente fazer uma verificação parcial do esforço despendido pelo Ministério da Educação (MEC) para a realização de uma de suas funções, a de efetivamente proporcionar para as comunidades indígenas a educação diferenciada assegurada pela Constituição.

Para tanto, o foco desta dissertação é a apresentação e a análise dos materiais de formação produzidos pelo MEC para os professores indígenas. Porém, acredito ser importante iniciar pelo caminho escolhido por mim até chegar à defesa desta dissertação.

Quando iniciei meus estudos em Linguística, em 2001, jamais poderia imaginar que, dentre tantas áreas possíveis de estudo, interessar-me-ia pelas questões indígenas, principalmente pelo fato de nem sequer saber que a linguística, e não somente a antropologia, tivesse papel tão relevante perante as comunidades indígenas. Entretanto, ao longo do curso, fui me interando sobre os alcances dessa ciência e me encantando pela ideia de efetivamente poder ajudar uma parcela de nossa população, a qual considero muito importante.

Se a possibilidade de trabalhar com tais comunidades me instigava tanto, havia também a minha eterna paixão pela educação e a crença de que ela deve se adequar de acordo com a população atendida. Assim, quando tive que iniciar meus estudos monográficos, em 2003, resolvi começar pela área de educação escolar indígena e passei a catalogar os diversos livros didáticos do MEC para as diferentes comunidades. Ao mesmo tempo, matriculei-me nas matérias da Faculdade de Educação, buscando entender melhor a arte de educar, o que me possibilitou terminar o curso de Linguística e pedir reingresso para o de Letras. Hoje, formada nas duas modalidades, sou professora do município de Americana e, trabalhando com uma parcela bastante carente da população da cidade, sigo acreditando que adequação continua sendo a palavra mais essencial a ser usada em educação, uma vez que a possibilidade de generalização somente acarreta perdas aos processos educacionais de nosso país.

Entretanto, parece que, infelizmente, tal fato não é percebido por nossos governantes, os quais continuam aplicando avaliações generalizantes, tais como a Prova Brasil ou a Provinha Brasil, que são realizadas por todas as crianças de determinadas séries, inclusive pelos casos de inclusão, ou seja, por crianças com laudos de algum tipo de deficiência que atrapalhe no desenvolvimento escolar, como meio de verificação da qualidade das escolas e professores,

havendo premiações por meio de bônus para as instituições e profissionais cujos alunos se desempenhem melhor. Dessa maneira, como professora de ensino fundamental, muito me preocupa os caminhos que a educação nacional vem tomando, independentemente da população a ser considerada.

Especificamente em relação à educação escolar indígena, muitas vezes ela é deixada em segundo plano por tratar-se de questão mais ampla, a qual envolve não apenas políticas governamentais, mas também instituições religiosas que veem nos índios a possibilidade de novas conversões, o que fez com que meu interesse pela questão fosse ainda mais intensificado e levou-me a buscar um melhor entendimento dos processos acerca desse tipo de educação formal em nosso país.

Se, por um lado, na educação escolar indígena ainda não existe um tipo de avaliação generalizante como para os cursos regulares, por outro, muitos são os mitos que cercam o processo. Isso se deve principalmente ao fato de as primeiras escolas indígenas terem sido implantadas com um único objetivo, o de assimilação dos índios.

Esse integracionismo e o não reconhecimento das especificidades dos povos indígenas como simples diferenças e não inferioridade foram alguns dos fatores de grande responsabilidade pela diminuição dessas populações no Brasil, que hoje é, de acordo com dados trazidos no sítio da FUNAI, de cerca de 460.000 habitantes, ou seja, cerca de 0.25% da população nacional.

Freitag (1980), ao separar a política educacional do Brasil em três etapas, coloca que a primeira abrangeu o Período Colonial, o Império e a República, ou seja, de 1500 a 1930, e que, em tal período, foi praticamente nula a intervenção estatal na política educacional. Isso porque não havia necessidade de a escola preencher a função de reprodução da força de trabalho, uma vez que, durante todo o período, o Brasil adotou a monocultura agroexportadora como modelo econômico, sendo o sistema educacional montado pelos jesuítas no Brasil-Colônia suficientemente relevante para a coroa portuguesa.

Assim, segundo a autora, a escola não tinha como função realocar os indivíduos na estrutura de classes e sim reproduzir as relações de dominação e a ideologia dominante, assumindo a Igreja Católica a hegemonia na sociedade civil com a possibilidade de penetrar-se na sociedade política através da educação, chamada por Freitag de “arma pacífica”.

Declaradamente sua função consistia em subjugar pacificamente a população indígena e tornar dócil a população escrava. Assim, a Igreja, utilizando-se também da escola, auxiliou a classe dominante (latifundiários e representantes da coroa portuguesa), da qual participava, a subjugar de forma pacífica as classes subalternas às relações de produção implantadas. (FREITAG, 1980, p.48)

Ainda discutindo a primeira etapa, a autora afirma que pouco mudou na função da Igreja em relação à educação no país nas fases do Império e da I República, apesar da expulsão transitória dos jesuítas no final do século XVIII, ocorrendo mudanças efetivas somente após a crise mundial de 1929, já que o modelo de agroexportador acaba sendo obrigatoriamente substituído. Sobre a segunda etapa, que vai de 1930 a 1945 e caracteriza-se principalmente pelo modelo econômico da substituição das importações e a diminuição da influência da Igreja no sistema educacional, e a terceira etapa, de 1945 a 1964, em que a indústria nacional se desenvolve por conta da II Guerra Mundial e ocorre a luta pela elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a Campanha da Escola Pública, nada é comentado especificamente sobre a questão indígena.

Dessa maneira, se as mudanças referentes ao sistema educacional geral do país vieram com a crise de 29, o mesmo não se pode dizer em relação à educação escolar indígena, uma vez que ela continuou a ser realizada por grupos religiosos, o que não deixou de ocorrer totalmente até os dias atuais, já que muitos deles ainda consideram uma necessidade “salvar” os indígenas, perpetuando-se a ideia de que estes são seres inferiores, que precisam de ajuda para evoluírem. Na verdade, porém, torna-se evidente hoje que eles precisam sim de ajuda, mas somente para darem continuidade a sua individualidade e a sua cultura, o que só é possível através do respeito a seus anseios e vontades.

Foi por volta da década de 80 que se deu a percepção de que uma educação escolar indígena diferenciada era necessária, o que finalmente recebeu aparato legal a partir da Constituição de 1988.

O ensino nas comunidades indígenas se dava através da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), passando para a responsabilidade do MEC somente em 1991, quando, segundo Weber (2004), iniciou-se

um processo de oficialização e unificação de várias experiências dispersas, levadas a cabo por organizações da sociedade civil. Tais experiências, os

chamados “projetos de educação indígena”, haviam proliferado consideravelmente ao longo dos anos 80 e, até aquela data, constituíam iniciativas alternativas à política educacional do órgão oficial (FUNAI). (WEBER, op. cit., p.14)

Ou seja, na década de 80, antes da aprovação da nova Constituição, já existiam projetos de educação escolar indígena alternativos aos da FUNAI ou aos de instituições com objetivos religiosos, a maioria levados em frente por antropólogos, linguistas e educadores, os quais já previam a necessidade de uma educação escolar diferenciada e específica aos diversos grupos indígenas.

Dessa maneira, a nova Constituição teve grande importância ao legitimar o desenvolvimento desses projetos, possibilitando a conquista de muitos avanços na área educacional por parte das comunidades. Porém, é preciso que as questões educacionais indígenas estejam sempre em pauta de discussões e pesquisas, uma vez que há muito ainda a ser conquistado. Além disso, é necessário cuidado para que as conquistas realizadas não sejam perdidas mediante atitudes movidas por razões puramente políticas.

1.1. Educação Indígena X Educação Escolar Indígena

A diferenciação aqui apontada torna-se relevante na medida em que não se deseja, em momento algum durante o desenvolvimento deste trabalho, apontar para a inexistência de uma educação indígena própria. Ao contrário, procura-se justamente ressaltar que a educação indígena é de extrema importância para as comunidades, uma vez que todas elas têm maneiras particulares de passar seus conhecimentos para as próximas gerações, seja através de ritos, da observação ou da oralidade (narrativas e contos), e é principalmente através desses atos educacionais que a cultura e a língua indígena são contempladas ao longo do tempo.

Conforme aponta Silva (1995), é pelo fato de o processo educativo nas sociedades indígenas apresentar diferenças radicais em relação à chamada “educação nacional” que se passou a concluir equivocadamente a inexistência de uma educação indígena. Acrescento ainda que foi essa mesma mentalidade que em grande parte permitiu que durante séculos os índios fossem submetidos a uma educação escolar totalmente indiferente aos seus costumes e tradições, permitindo que o objetivo de integração indígena se arraigasse mais fortemente na população,

sendo até mesmo as próprias comunidades muitas vezes convencidas dessa necessidade, provocando-lhes elevado sentimento de inferioridade.

Dessa maneira, discute-se primordialmente nesta dissertação a questão da educação **escolar** indígena, ou seja, aquela realizada através da formalização da educação, a qual deve estar, dentro do possível, em sintonia com a educação tradicional indígena e não substituí-la.

O ideal seria que não fosse necessária a implantação da educação formal indígena, uma vez que os índios, como já apontado, têm suas próprias formas de educação, ou seja, a escola está bem longe de ser o único lugar de aprendizado. Entretanto, os próprios indígenas pedem escolas por sentirem necessidade dela após o contato, sobretudo para o ensino do português e da matemática.

1.2. Panorama histórico da educação escolar indígena no Brasil

A educação escolar indígena encontra-se atrelada à colonização, já que, anteriormente à chegada dos portugueses ao país, como já discutido na seção Educação Indígena X Educação Escolar Indígena, a educação indígena não era institucionalizada, mas ocorria de forma natural, através da oralidade e dos ritos. Porém, com a chegada dos colonizadores europeus, que já viam a escola como o lugar de primazia do conhecimento, essa mentalidade (que na maioria das vezes prevalece até a atualidade) foi imposta e, com o passar do tempo, internalizada pelos índios, que enfrentaram diversas mudanças em sua maneira de educar por conta da introdução da escola em suas comunidades, ocorrendo, na atualidade, o convívio entre as duas maneiras de educação, a escolar e a natural, a qual, felizmente, continua ocorrendo.

Com o início da colonização, a escola foi introduzida pelos jesuítas com um único objetivo: o de assimilação e incorporação das comunidades indígenas à sociedade nacional. Assim, imperava a visão etnocêntrica europeia, não havendo aceitação de uma maneira diferente de educação. Como coloca Freire (2004, p.16),

Os portugueses consideravam que as instituições e os fundamentos filosóficos do sistema educacional europeu eram “universais”. Ao não encontrarem vestígios dessas instituições nas sociedades indígenas, concluíram que tais sociedades eram carentes de práticas educativas consistentes e, portanto, de concepções pedagógicas que as norteassem, legando esse preconceito etnocêntrico à sociedade brasileira, que o internalizou até os dias atuais. Para

eles, não se tratava da oposição de dois sistemas educacionais diferentes, mas do choque entre, de um lado, o sistema universal – obviamente o deles – e, de outro, a ausência de sistema nas sociedades indígenas. Assim, a inexistência da escola, da sala de aula, do docente, do currículo, de horários, de uma disciplina rígida, de punições e de castigos corretivos permitiu-lhes concluir que os povos indígenas não tinham educação e precisavam ser civilizados, de acordo com o modelo europeu de educação escolarizada.

As escolas jesuíticas estiveram presentes no país até 1759, quando os jesuítas foram expulsos. No entanto, o “ensino indígena” continuou a ser realizado com objetivos religiosos e integracionistas por outras instituições, na busca de anulação das culturas e dos costumes indígenas, de certa docilidade para a realização de trabalhos de interesse dos portugueses e da conversão dos indígenas ao cristianismo. Dessa maneira, durante todo esse período, caracterizou-se a educação escolar indígena pelo ensino monolíngue em português, resultando tal política na desestruturação de muitos povos, em perdas linguísticas e muitas vezes no extermínio completo de algumas nações. (NETO, 2009)

Mais tarde, o foco deixou de ser religioso (apesar de muitas instituições religiosas continuarem ainda hoje atuando nas comunidades indígenas), porém, o objetivo continuou sendo o de integração, já que em 1910 foi criado o SPI – Serviço de Proteção ao Índio – passando-se a considerar a diversidade linguística e cultural dos povos indígenas, mas com a intenção de protegê-los até que eles pudessem estar integrados à sociedade, como evidente no próprio sítio da FUNAI, que coloca:

Por isso, o SPI desenvolvia uma política que propunha dar aos índios condições de evoluir lentamente, até integrarem-se à sociedade brasileira. Para tal, demarcava as terras dos índios e evitava que fossem invadidas, protegia-os da exploração de que eram vítimas por parte de alguns segmentos da sociedade brasileira (comerciantes, exploradores de produtos naturais etc.). Além disso, prestava atendimento de saúde, ensinava técnicas de cultivo, de administração de seus bens e vários ofícios e proporcionava educação formal. (<http://www.funai.gov.br/quem/historia/spi.htm> - acesso em 27/12/2009)

Ainda segundo informações encontradas no sítio da FUNAI, o SPI foi extinto em 05 de dezembro de 1967, “após uma devassa que acabou por apontar uma série de irregularidades em sua administração, tendo sido criada para substituí-lo a FUNAI.”

A instituição foi modificada, porém, as atividades realizadas continuaram bastante semelhantes:

Mesmo reconhecendo a diversidade cultural entre as muitas sociedades indígenas, a Funai tinha o papel de integrá-las, de maneira harmoniosa, na sociedade nacional. Considerava-se que essas sociedades precisavam "evoluir" rapidamente, até serem integradas na sociedade nacional, o que equivale, na prática, a negar a diversidade. (<http://www.funai.gov.br/quem/historia/spi.htm> - acesso em 27/12/2009)

Dessa maneira, durante centenas de anos, perpetuou-se a ideia de que os indígenas são seres inferiores, que precisam de ajuda para evoluírem, e foi adotada pelo Estado uma política totalmente paternalista, acreditando-se no final iminente das sociedades indígenas através de sua assimilação.

No entanto, como já apontado, a partir da década de 80, passaram a proliferar experiências diferenciadas movidas por organizações civis que, com a responsabilidade do ensino sendo deixada a cargo do MEC e não mais da FUNAI, como ocorreu em 1991, foram legitimadas, dando início a diversas modificações na estrutura escolar indígena.

Essas modificações, na tentativa de alcançarem a educação escolar bilíngue e diferenciada preconizada pela Constituição de 1988, foram e ainda estão sendo implantadas, havendo o surgimento de novos materiais didáticos e de diversificadas experiências de ensino bilíngue, diferenciado e específico em comunidades distintas. No entanto, todas essas experiências têm um objetivo comum: a busca pela autonomia das comunidades indígenas, deixando para trás as centenas de anos de paternalismo do Estado.

A questão da autonomia envolve outra, a da sustentabilidade. Torna-se bastante complicado pensar em qualquer tipo de autonomia dos indígenas se não há a possibilidade de autossustentação, o que, além da tentativa de continuidade e revitalização das línguas indígenas, leva à necessidade de uma educação bastante diferenciada, que vise à permanência dos índios em suas comunidades através de atividades de trabalho relevantes para elas.

Silva & Azevedo (1995, p.159) questionam a relação entre a instituição escolar e a divisão de trabalho em cada sociedade, afirmando:

[...] Escolas não são jamais organismos fechados em si mesmos, 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 reprodução do socius. [...], 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 (o seu projeto social) parece ser de uma ingenuidade comprometedora.

Dessa forma, se o desejo de continuidade das comunidades indígenas, de suas línguas e de suas culturas existe, é preciso que continuemos lutando por uma educação diferenciada, não somente por seu bilinguismo, ou multilinguismo, se considerarmos as mais de 180 línguas hoje faladas no país (dados de Rodrigues, 1990), mas também por sua contribuição às necessidades de cada um desses povos.

1.3. A Constituição de 88 e os direitos indígenas¹

A questão indígena é discutida no capítulo VIII da Constituição Federal, porém, o tema educacional indígena é abordado apenas no formato de parágrafo adicional aos artigos 210 e 215.

O artigo 210 define a obrigatoriedade da fixação de conteúdos mínimos para o ensino fundamental como forma de “assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais artísticos, nacionais e regionais”. No parágrafo 2º referente ao artigo, coloca-se que o ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, porém, deve-se assegurar “às comunidades indígenas **também** a utilização de suas línguas maternas, além de processos próprios de aprendizagem” (grifo meu).

Dessa maneira, a Constituição já aponta para a necessidade de o ensino indígena ser bilíngue e intercultural, porém, a importância da língua materna das diversas comunidades não é ressaltada, uma vez que não se assinala a necessidade de ela ser trabalhada como primeira língua (L1) e a língua portuguesa como segunda língua (L2), nos casos em que a língua portuguesa não é a língua materna da comunidade.

Quando coloco que a língua materna indígena deve ser trabalhada como L1, quero apontar para a importância de continuidade não somente da língua em si, mas também de todo o conjunto cultural que é refletido e principalmente difundido por ela. Porém, é inevitável que a língua portuguesa, língua oficial da nação, seja aprendida, até mesmo como meio de facilitação de comunicação entre índios e não índios, isso para que os indígenas tenham plenas condições de se relacionarem política e economicamente com os não indígenas, sem serem enganados pelas dificuldades advindas da menor familiarização com o português.

¹ Os artigos da Constituição citados nesse item encontram-se no Anexo.

Dessa maneira, seria importante que o artigo 210 contivesse a necessidade de a língua indígena ser trabalhada como L1 nas escolas das comunidades e que o português fosse trabalhado como L2, com exceção das sociedades indígenas em que a primeira língua já seja o português, uma vez que, nos casos dos grupos que não mantiveram sua língua materna, não há comprovação de que o ensino da língua indígena traga grandes benefícios linguísticos, apesar de poder ser mantido como meio de contemplação da cultura indígena, sendo, portanto, muito importante tanto de forma política quanto simbólica. O assunto é discutido por Maher (2005), através da colocação sobre as línguas indígenas acreanas de que, apesar da dificuldade de se realizar uma análise geral para saber se o ensino bilíngue contribuiu para o fortalecimento das línguas sem se analisar cada caso em particular, é possível se arriscar a dizer que, nos contextos onde as línguas indígenas continuam fortes na comunidade, o ensino bilíngue vem exercendo papel importantíssimo nessa continuidade, por não permitir “*que a escola se tornasse um flanco aberto para a entrada soberana da língua portuguesa*”. Porém, por outro lado, a autora aponta o fato de que nas comunidades onde já havia forte tendência diglósica favorável ao português, os benefícios da educação diferenciada em relação à valorização das línguas indígenas somente podem ser sentidos no plano simbólico. (MAHER, 2005, p.106)

No artigo 215, temos anunciada a obrigação do Estado de garantir a todos os cidadãos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, além do apoio e incentivo da valorização e da difusão das manifestações culturais. Especificamente sobre a situação dos povos indígenas, é adicionado à lei o parágrafo primeiro, o qual afirma que o Estado é responsável por proteger as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e as de outros grupos participantes do processo civilizatório² nacional.

Se é dever do Estado proteger as manifestações culturais indígenas, é preciso encontrar os melhores meios para que isso seja realizado. A escola pode se tornar uma possibilidade de ação nesse sentido, desde que pensada levando-se em consideração as especificidades de cada comunidade e desde que vista como um local reservado às trocas de experiências e não como instituição de saberes determinados e únicos, como muitas vezes ocorre em nossa sociedade.

² Apesar de a Constituição trazer muitas possibilidades de benfeitorias às comunidades indígenas, a expressão “grupos participantes do processo civilizatório” demonstra imenso preconceito em relação a elas, desconsiderando-as como grupos civilizados.

Pela discussão dos artigos 210 e 215, é possível observar que a Constituição de 1988 abriu espaço para melhorias já há tempos buscadas pelos que acreditavam na educação escolar indígena diferenciada.

Em relação a outros aspectos indígenas, a Constituição traz o capítulo VII, o qual discute, através dos artigos 231 e 232, a situação indígena no país.

O artigo 231 aborda a questão do direito indígena ao reconhecimento de sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, mas enfatiza principalmente o direito originário sobre as terras que tradicionalmente ocupam, colocando como dever da União demarcá-las, assim protegendo e fazendo respeitar todos os bens indígenas.

A prioridade pela questão da terra torna-se evidente por conta dos sete parágrafos adicionados à lei sobre o assunto.

No primeiro parágrafo temos a delimitação do que é considerada terra indígena, tratando-se de extensões já tradicionalmente ocupadas pelos índios e por eles habitadas em caráter permanente, das terras que são utilizadas para suas atividades produtivas, das que são imprescindíveis para a preservação dos recursos ambientais necessários ao bem-estar indígena e das necessárias a sua reprodução física e cultural de acordo com seus usos, costumes e tradições.

O segundo e o terceiro parágrafos tratam dos recursos naturais que se encontram dentro das terras indígenas. O segundo coloca que as terras são destinadas à posse permanente dos indígenas, cabendo-lhes o usufruto exclusivo de suas riquezas do solo, rios e lagos. Já o terceiro concentra-se nos recursos hídricos, afirmando que o seu aproveitamento, tanto em relação ao potencial energético, a pesquisa e a lavra das riquezas minerais só podem ser efetivados com autorização do Congresso Nacional, mesmo assim desde que ouvidas as comunidades afetadas e assegurando-lhes a participação nos resultados da lavra.

O quarto parágrafo traz que as terras em questão são inalienáveis e indisponíveis e que os direitos sobre elas são imprescritíveis, enquanto que o quinto coloca que a remoção dos grupos indígenas é vedada, com exceção em caso de catástrofe ou epidemia que ponha em risco a população ou no caso de interesse da soberania nacional, desde que com deliberação do Congresso Nacional, sendo garantido o retorno imediato logo que cesse o risco.

Já o sexto parágrafo dispõe sobre os atos que tenham por objeto a ocupação, o domínio e a posse das terras referidas no artigo, bem como a exploração das riquezas naturais do solo, dos rios e dos lagos nelas existentes, os quais são considerados nulos, com exceção daqueles que

contenham relevante interesse público da União, segundo o que dispuser lei complementar, não gerando a nulidade e a extinção direito a indenização ou a ações contra a União, salvo, na forma da lei, quanto às benfeitorias derivadas da ocupação de boa-fé.

O sétimo e último parágrafo coloca que não se aplica às terras indígenas o disposto no artigo 174 e nos seus parágrafos adicionais três e quatro, os quais dispõem sobre o favorecimento da organização da atividade garimpeira em cooperativas, considerando a proteção do meio ambiente e a promoção econômico-social dos garimpeiros e a prioridade dada a tais cooperativas na autorização ou concessão para pesquisa e lavra dos recursos e jazidas de minerais garimpáveis nas áreas de atuação.

Apesar de o artigo 231 e seus parágrafos adicionais enfatizarem os direitos indígenas às terras por eles ocupadas, são constantes os casos de disputas territoriais entre índios e não índios. Mais recentemente, tem-se acompanhado as disputas territoriais da Raposa Serra do Sol. A reserva, demarcada em 1998 e homologada em 2005, tornou-se cenário de protestos por parte de não índios já na década de 70 quando se iniciou o processo de demarcação, mas foi na década de 90 que a situação se complicou ainda mais, já que muitos fazendeiros (principalmente produtores de arroz) recusaram-se a deixar o território e o então governador de Roraima, José de Anchieta Júnior, recorreu ao Supremo Tribunal Federal (STF) pedindo que a operação de retirada fosse cancelada, o que ocorreu até o julgamento do processo, em março de 2009, onde ficou decidido que a demarcação seria mantida. Apesar da decisão tomada, a questão voltou a ser discutida pelo STF, mas novamente decidiu-se a favor da demarcação e retirada dos não indígenas do local. Entretanto, problemas ainda vêm sendo enfrentados para a retirada das famílias não indígenas.

A situação na Raposa Serra do Sol ilustra bem as dificuldades encontradas pelos indígenas para garantirem efetivamente um direito já determinado pela Constituição, demonstrando que a luta indígena deve ser sempre intensificada, independentemente das vitórias já conquistadas.

O artigo 232 trata do direito indígena, de suas comunidades e organizações de ingressarem em juízo como partes legítimas em defesa de seus direitos e interesses, intervindo o Ministério Público em todos os atos do processo. Esse artigo torna-se bastante relevante na medida em que contempla a possibilidade de defesa dos direitos por eles conquistados. Porém, ele traz novamente à tona a importância da língua portuguesa para as comunidades, uma vez que sem ela tal defesa torna-se bastante difícil.

Conforme visto, a inclusão do capítulo VIII – Dos Índios é de extrema importância para as sociedades indígenas, porém, é preciso que tais leis sejam realmente respeitadas e não figurem somente no papel, como é comum em nosso país.

1.4. A função do MEC como entidade política reguladora da educação escolar indígena

Para tratar das funções do MEC na atualidade, inicio discutindo os objetivos de sua criação.

O Ministério da Educação foi criado no primeiro período da Era Vargas, em 1930, porém com o nome Ministério da Educação e Saúde Pública e abarcava atividades relacionadas a diferentes Ministérios, tais como saúde, esporte, educação e meio-ambiente.

Antes de sua criação, os assuntos relacionados à educação eram tratados não por um ministério, mas por um departamento pertencente ao Ministério da Justiça, o Departamento Nacional do Ensino. Dessa forma, creio que a criação do Ministério, apesar de pretender primordialmente suprir a necessidade de mão de obra específica após a crise de 1929, possibilitou um destaque maior a uma das questões primordiais de todas as sociedades, a educação, proporcionando o aparecimento de um grupo liderado por Fernando de Azevedo³, o qual redigiu o chamado Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova⁴, que foi assinado por outros conceituados educadores.

Tal manifesto, apesar de produzido em 1932, parece ainda hoje exprimir o sentimento daqueles que de alguma maneira encontram-se engajados com a educação, como fica evidente logo em seu primeiro parágrafo:

Na hierarquia dos problemas nacionais, nenhum sobreleva em importância e gravidade ao da educação. Nem mesmo os de caráter econômico lhe podem disputar a primazia nos planos de reconstrução nacional. Pois, se a evolução orgânica do sistema cultural de um país depende de suas condições econômicas, é impossível desenvolver as forças econômicas ou de produção, sem o preparo

³ Fernando de Azevedo foi um importante educador de nosso país, autor de uma obra notável e fundador da Associação Brasileira de Educação em 1924. Em 1968, ocupou a cadeira de número 14 da Academia Brasileira de Letras.

⁴ AZEVEDO, F. (Org.) *A Reconstrução educacional no Brasil: ao povo e ao governo*. Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. São Paulo: Nacional, 1932.

intensivo das forças culturais e o desenvolvimento das aptidões à invenção e à iniciativa que são os fatores fundamentais do acréscimo de riqueza de uma sociedade. No entanto, se depois de 43 anos de regime republicano, se der um balanço ao estado atual da educação pública, no Brasil, se verificará que, dissociadas sempre as reformas econômicas e educacionais, que era indispensável entrelaçar e encadear, dirigindo-as no mesmo sentido, todos os nossos esforços, sem unidade de plano e sem espírito de continuidade, não lograram ainda criar um sistema de organização escolar, à altura das necessidades modernas e das necessidades do país. Tudo fragmentário e desarticulado. A situação atual, criada pela sucessão periódica de reformas parciais e freqüentemente arbitrárias, lançadas sem solidez econômica e sem uma visão global do problema, em todos os seus aspectos, nos deixa antes a impressão desoladora de construções isoladas, algumas já em ruína, outras abandonadas em seus alicerces, e as melhores, ainda não em termos de serem despojadas de seus andaimes... (grifo meu)

Assim, quase 80 anos após o manifesto, a situação encontrada referente à educação em nosso país ainda se assemelha em muitos aspectos à daquele momento. Porém, tratando especificamente da educação escolar indígena, o cenário torna-se ainda mais evidente, principalmente em relação ao colocado no último período: muitas foram as reformas realizadas por nosso governo, como já evidente em nossa constituição, mas foram reformas parciais, sem uma visão globalizada do problema, e, mais do que isso, as boas construções na maioria das vezes encontram-se somente no papel (no caso, na Constituição) e não propriamente fazem parte da realidade do dia-a-dia indígena.

O fato de a educação nacional encontrar-se em patamar semelhante ao do passado, apesar de tantas reformas terem sido realizadas, mostra-nos a necessidade de um Ministério da Educação mais ativo, que apresente não apenas propostas de melhoria em relação à educação no país, mas principalmente ações para que os progressos deixem de ser apenas pontuais e tornem-se efetivamente duradouros, ou seja, são imprescindíveis ações que promovam mudanças reais.

Como já apontado anteriormente, foi somente em 1991 que a educação escolar indígena passou a ser responsabilidade do MEC, o que ocorreu através do decreto de número 26, de 04 de fevereiro do mesmo ano, assinado pelo então presidente Fernando Collor. Com isso, iniciou-se uma série de mudanças, como a formação do Comitê de Educação Escolar indígena, em 1993, e a consequente elaboração do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, em 1998, com fundamentação histórica, jurídica, antropológica, linguística e pedagógica, uma vez que se baseou nos resultados de amplas discussões entre indígenas e estudiosos indigenistas das diferentes áreas.

Somente em julho de 2004 a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD – foi criada, na tentativa de “contribuir para a redução das desigualdades educacionais por meio da participação de todos os cidadãos em políticas públicas que assegurem a ampliação do acesso à educação”.

É a SECAD a responsável pela Educação Escolar Indígena na atualidade.

A criação da SECAD acaba por representar um esmorecimento das ações políticas do indigenismo brasileiro, que se encontrava a todo vapor, enfim, ocorre a sua burocratização. Apesar disso, é também a sua criação que acaba por legitimar o protagonismo indígena.

No sítio do Ministério é possível encontrar os Programas e Ações da SECAD⁵ referentes à educação escolar indígena, os quais se encontram no quadro a seguir:

Programas e Ações SECAD

As principais ações da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad) do Ministério da Educação para garantir a oferta de educação escolar indígena de qualidade são as seguintes:

1. Formação inicial e continuada de professores indígenas em nível médio (Magistério Indígena). Esses cursos têm em média a duração de cinco anos e são compostos, em sua maioria, por etapas intensivas de ensino presencial (quando os professores indígenas deixam suas aldeias e, durante um mês, participam de atividades conjuntas em um centro de formação) e etapas de estudos autônomos, pesquisas e reflexão sobre a prática pedagógica nas aldeias. O MEC oferece apoio técnico e financeiro à realização dos cursos.
2. Formação de Professores Indígenas em Nível Superior (licenciaturas interculturais). O objetivo principal é garantir educação escolar de qualidade e ampliar a oferta das quatro séries finais do ensino fundamental, além de implantar o ensino médio em terras indígenas.
3. Produção de material didático específico em línguas indígenas, bilíngues ou em português.

⁵ Fonte: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12315&Itemid=817

Livros, cartazes, vídeos, CDs, DVDs e outros materiais produzidos pelos professores indígenas são editados com o apoio financeiro do MEC e distribuídos às escolas indígenas.

4. Apoio político-pedagógico aos sistemas de ensino para a ampliação da oferta de educação escolar em terras indígenas.

5. Promoção do Controle Social Indígena. O MEC desenvolve, em articulação com a Funai, cursos de formação para que professores e lideranças indígenas conheçam seus direitos e exerçam o controle social sobre os mecanismos de financiamento da educação pública, bem como sobre a execução das ações e programas em apoio à educação escolar indígena.

6. Apoio financeiro à construção, reforma ou ampliação de escolas indígenas.

Certamente, os seis programas e ações da SECAD têm função, em princípio, essencial no que se refere ao avanço da educação escolar indígena, porém, durante o desenrolar desta dissertação, pretendo mostrar como seus objetivos ainda se encontram longe de serem alcançados, apesar de os primeiros passos terem sido dados, principalmente através do movimento indígena, o qual se encontra cada vez mais articulado na luta pelo efetivo aproveitamento dos direitos previstos em lei.

1.5. A LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação – e os direitos indígenas

A primeira LDB elaborada pelo Estado passou a vigorar em 1961, porém, nenhuma referência à educação escolar indígena nela foi feita, demonstrando-se, assim, evidente desinteresse do Estado pela questão. Em 1971, uma nova versão foi elaborada, mas ainda sem referências à causa.

No que se refere especificamente à educação escolar indígena, foi a LDB de 1996 a primeira a discutir a necessidade de diferenciação entre o ensino regular e a educação escolar indígena, reforçando o que já havia sido colocado na Constituição de 1988. Dessa forma, foi

determinada a existência de uma educação diferenciada que busque fortalecer as práticas sociais e a língua materna de cada comunidade, além de objetivar a elaboração e a publicação de materiais didáticos específicos e diferenciados em que se incluam conteúdos culturais correspondentes a cada comunidade. A LDB de 1996 coloca ainda que os programas educacionais indígenas devem ser planejados com audiência de tais comunidades.

Entretanto, é interessante o fato de que todos os artigos até aqui citados encontram-se no penúltimo título da LDB, o “Das Disposições Gerais”. Anteriormente, uma única citação é realizada sobre a educação escolar indígena, no artigo 32, parágrafo 3º, na seção nomeada “Do Ensino Fundamental”, o qual coloca que o ensino regular será ministrado em língua portuguesa, mas assegura às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. Dessa forma, fica evidente uma preocupação preliminar de nossos governantes com relação ao ensino fundamental das populações indígenas. Porém, nada é colocado em relação à continuação do ensino básico e ao ensino superior, demanda cada vez maior por parte dos indígenas. Segundo Monte (2000, p.120),

[...] não se trata apenas da tolerância com as línguas indígenas e com aspectos anedóticos da cultura em etapas iniciais da aquisição dos conhecimentos curriculares, limitadas à alfabetização bilíngüe; trata-se da promoção de programas de educação permanente para a manutenção e desenvolvimento das línguas e culturas, juntamente com o acesso crítico aos conhecimentos universais ao longo da escolaridade básica e superior.

Ou seja, é preciso pensar em uma educação diferenciada para além do Ensino Fundamental.

Além disso, sabemos que as leis são alteráveis e que, portanto, apesar dos direitos conquistados com a Constituição e a LDB de 1996, a luta pelos direitos indígenas nunca deve ser cessada, até mesmo porque tais leis têm assegurado importantes dispositivos em favor desses povos, mas também vêm sendo muitas vezes desrespeitadas. Como bem coloca Santos (1995, p.91),

A CF⁶ pode ser modificada a qualquer tempo, através de emenda constitucional, desde que tenha a aprovação de 2/3 dos congressistas. Isto implica em um permanente acompanhamento das atividades do Congresso, visando a

⁶ Constituição Federal.

identificação de possíveis articulações que possam vir ameaçar os direitos das minorias indígenas.

Aparece ainda como um desafio garantir a igualdade através do direito à diferença. Igualdade como cidadãos de um mesmo país e diferença como reconhecimento de identidades e culturas próprias. Portanto, cabe aqui a colocação de que diferença e desigualdade não são sinônimas, muito pelo contrário. Reconhecer a diferença não é tratar como desigual, mas simplesmente reconhecer as especificidades de cada grupo étnico, o que, segundo Ricardo (1995, p.36), tem a ver com gestos diplomáticos de intercâmbio cultural e respeito a direitos coletivos especiais.

2. DO ENSINO BILÍNGUE

Neste capítulo, pretendo realizar uma discussão sobre o que é o ensino bilíngue, sua necessidade para as comunidades indígenas e as dificuldades enfrentadas no dia-a-dia de sua utilização.

2.1. O bilinguismo

Desde o meu primeiro ano de faculdade, ouvia dos professores que um dos conceitos mais difíceis de definição é o de **língua**, porém, apesar da dificuldade de aceção, as suas características já são bem conhecidas, isso porque uma língua nunca é ideal, fechada em si mesma, estática, ao contrário, é sempre dinâmica em sua relação com os falantes e com outras línguas. Assim, a definição de língua a ser utilizada neste trabalho é a de que se trata de um sistema aberto, mutável, dinâmico, constituído também por um componente subjetivo e passível de variação.

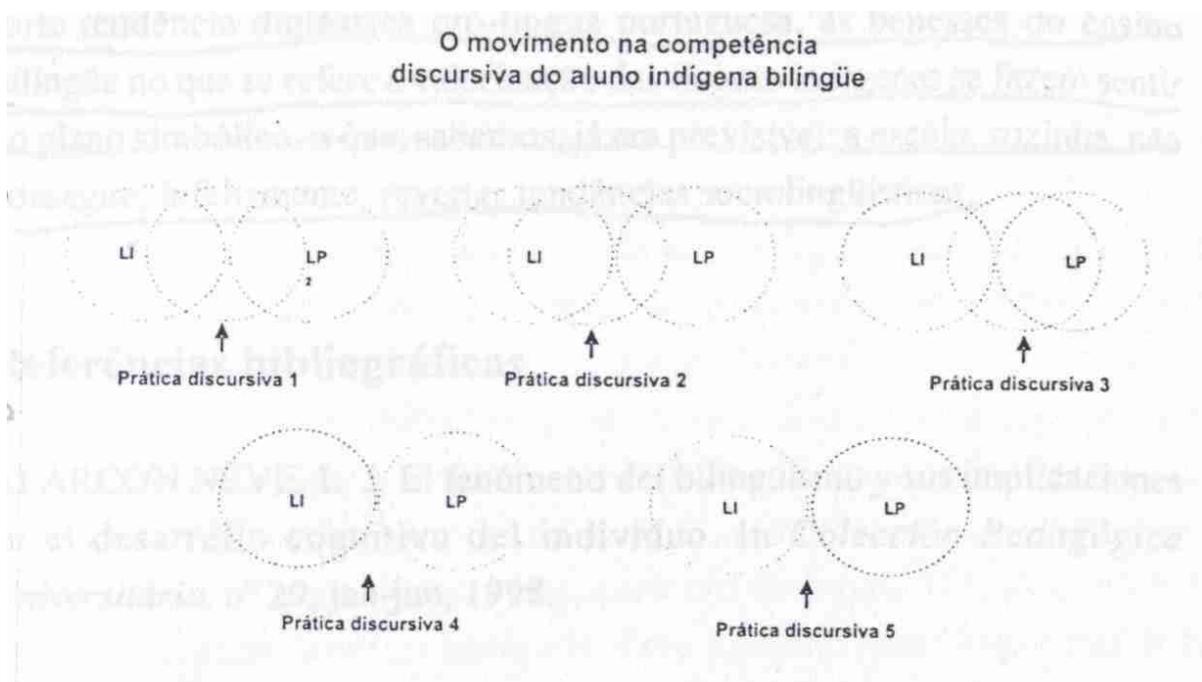
Devido a essas características, torna-se bastante complicado julgar a competência de um determinado falante em uma língua ou, no caso dos indígenas, em duas ou mais (bi ou multilinguismo).

Algumas críticas ao bilinguismo escolar indígena já foram feitas, acreditando-se que muitas vezes os falantes acabam por não se tornarem competentes nem na língua indígena nem no português. Tais julgamentos basearam-se muitas vezes no conceito de *semilinguismo*. Para Maher (2005), esse conceito surgiu baseado em definições de bilinguismo fundamentadas em falantes nativos como referência e pautadas em comportamentos ideais, sendo que “o indivíduo semilíngüe seria aquele que exibiria uma competência insuficiente em ambas as línguas quando comparados aos monolíngües de cada uma delas.” (p.101).

A autora coloca que um sujeito bilíngue **real** nunca apresenta comportamento igual nas duas línguas, mas sim é influenciado pelas

necessidades impostas por sua história pessoal e pelas exigências de sua comunidade de fala, a depender do tópico, da modalidade, do gênero discursivo em questão, das questões identitárias em jogo, ele é capaz de se desempenhar melhor em uma língua do que na outra – e até mesmo de se desempenhar em apenas uma delas em certas práticas comunicativas. (p.99)

Assim, o bilíngüe não seria um sujeito com habilidades semelhantes a falantes nativos nas duas línguas, mas sim capaz de transitar entre as duas línguas através de um universo discursivo próprio de acordo com a prática discursiva que está sendo desenvolvida. Para exemplificar esse movimento de competência, a autora utiliza um quadro bastante relevante (p.104), o qual reproduzo abaixo, e afirma que talvez a melhor definição de bilinguismo fosse a de que “o bilinguismo, uma condição humana muito comum, refere-se à capacidade de fazer uso de mais de uma língua”.



Facó Soares (2005) complementa a definição dada por Maher ao conceituar bilinguismo como a “possibilidade do uso de duas línguas, por indivíduos ou comunidades, com a garantia de intercompreensão” (p.109), portanto, também considerando a existência de um bilinguismo não perfeito, sem idealizações.

Nesta dissertação, adoto as perspectivas de Maher e Facó Soares referentes ao conceito de bilinguismo com a intenção de discutir a importância do ensino escolar bilíngüe indígena para a manutenção das línguas maternas dentro das diversas comunidades.

2.2. A necessidade do ensino bilíngüe

D'Angelis (1994), ao descrever sua experiência como assessor linguístico dos Ashaninka do Rio Amônia, coloca que, em uma das reuniões com a comunidade, foram levantadas algumas situações em que a leitura e a escrita lhes fazem falta:

- para não serem enganados em relações de comércio com brancos.
- para fazer denúncia de algum roubo ou problema na sua área.
- para ler alguma correspondência que recebem.
- para as necessidades da sua Cooperativa (*“os que estão ajudando hoje, um dia podem (vir a) faltar”*).

Além da necessidade demonstrada pelos Ashaninka do Rio Amônia em relação à leitura e escrita, D'Angelis comenta que ao serem questionados pelo assessor sobre o porquê de desejarem a alfabetização das crianças na língua indígena, o que demandaria um processo de padronização escrita da língua, as respostas fornecidas “não fizeram alusão a questões de ordem prática e metodológica, como a facilidade para o aprendizado da criança, mas enfatizaram a importância de valorizar a sua própria língua.” (D'Angelis, op.cit., p.04), deixando evidente o desejo de manutenção da língua da comunidade do Rio Amazônia como meio de preservar a individualidade da etnia local não somente em relação aos não índios e outras etnias, mas também em relação aos Ashaninkas de outras regiões.

As necessidades apontadas pela comunidade em questão servem-nos como exemplos de razões para o ensino escolar bilíngue, já que as sociedades indígenas em geral enfrentam dificuldades semelhantes referentes ao contato com os não índios e também ao desejo de continuidade de suas línguas e culturas.

Dessa maneira, destaca-se a importância para as comunidades minoritárias do estudo da língua oficial de nosso país, uma vez que tais povos são parte da nação brasileira e, portanto, necessitam de tal conhecimento para que possam atuar de maneira mais ativa – como plenos cidadãos que são – em nossa sociedade. No entanto, a intenção de fortalecimento das línguas maternas indígenas também deve ser prioridade através do ensino da e, principalmente, na língua materna, uma vez que, afinal, a sociedade brasileira como um todo não pode continuar tentando ignorar a existência de tais comunidades, já que os indígenas fazem sim parte de nossa nação e não se trata apenas de uma questão de aceitação e respeito por tais comunidades, mas sim de reparação pelos anos a fio de preconceitos e desvalorização desses povos e de suas culturas.

2.3. O ensino da e na língua materna

De acordo com o que foi discutido na introdução desta dissertação, acredito que o ensino escolar indígena deve ocorrer primordialmente **na** língua materna, como meio de sobrevivência e, em alguns casos, revitalização das línguas minoritárias. No entanto, há empecilhos a serem enfrentados, sendo o primeiro a dificuldade de convenção ortográfica das línguas indígenas.

Sabemos que muitos dos sistemas ortográficos das línguas minoritárias foram realizados por não especialistas, como missionários ou agentes governamentais sem treinamentos adequados, e, o mais grave, sem nenhuma participação democrática das comunidades envolvidas. Dessa maneira, torna-se essencial que haja uma reflexão constante sobre as línguas indígenas e suas ortografias, o que também é sugerido por Maia (2006):

[...] em cursos de formação de professores em nível superior podem-se desenvolver oficinas para estimular a reflexão sobre os sistemas ortográficos existentes. É importante, sempre, nesses seminários, considerar-se que o estabelecimento e reforma de ortografias não é uma tarefa apenas lingüística, pois envolve vários outros fatores de natureza social, política, econômica. Por outro lado, a análise de sistemas ortográficos pode ser extremamente interessante para promover a reflexão sobre um amplo conjunto de questões gramaticais e sociolingüísticas pertinentes para subsidiar uma política indígena sobre a sua língua.

Maia refere-se aos cursos para professores, porém, é importante que essa reflexão constante sobre a língua indígena seja também realizada nas escolas, incentivando desde cedo o pensar sobre a língua entre os alunos, através de um trabalho sociolinguístico, também como meio de valorização constante da língua minoritária.

A questão da ortografia será discutida com mais ênfase no próximo item.

Outra grande dificuldade está relacionada muitas vezes à própria resistência por parte dos integrantes da comunidade referente a sua língua materna, já que alguns veem o português como língua de prestígio e, portanto, muitas vezes demonstram o desejo de concentrarem-se no aprendizado da língua majoritária, afirmando já serem conhecedores de sua língua materna.

Essa dificuldade de valorização da própria língua encontra-se atrelada ao fenômeno da diglossia, relacionado às centenas de anos de desvalorização das práticas indígenas.

Neste trabalho, assumo diglossia como sendo uma relação de contato não estável, em que há favorecimento de uma língua em relação à outra (ou, no nosso caso, a outras) (Maher (1996)).

Assim, encontramos em nosso país um favorecimento em relação à língua portuguesa em detrimento das línguas minoritárias, como no caso das línguas indígenas. Tal favorecimento fica evidente ao considerarmos que tanto os documentos nacionais quanto a literatura de prestígio são produzidos em língua portuguesa.

Também o problema da desvalorização das línguas indígenas entre os integrantes das próprias comunidades pode ser amenizado através de um longo trabalho de discussões linguísticas e históricas, novamente tendo a escola papel fundamental nesse percurso⁷.

2.4. A questão ortográfica e sua interferência no ensino em língua materna

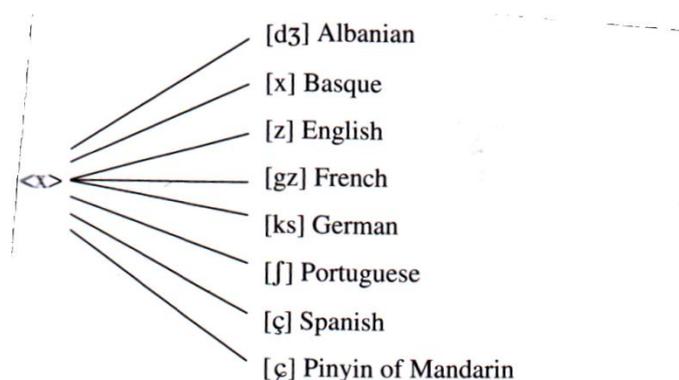
O meio mais comum de um linguista oferecer retorno a uma determinada comunidade indígena pelo estudo de sua língua é pela assessoria linguística, geralmente voltada à elaboração ortográfica da língua em questão com o intuito de se desenvolver projetos educacionais. Porém, é necessário cuidado durante o processo para que o cientista não invada a liberdade de decisão daqueles primordialmente envolvidos, os próprios índios, como já advertido por Gnerre (1991) ao afirmar que o modelo de língua geralmente assumido é o das línguas europeias, evidenciando-se certa distância das modalidades e gêneros expressivos característicos da oralidade, o que também se caracteriza como um meio de dominação, já que se busca convencer os indígenas a utilizarem uma língua semelhante à de seus dominadores.

É evidente que muitas vezes a língua de maior contato com a língua indígena que passa pelo processo de elaboração ortográfica será seguida, como será visto adiante, mas é necessário que haja um caráter absolutamente democrático nas decisões, cabendo aos indígenas a decisão final e ao linguista apenas apontar para as possibilidades com base em seus estudos da fonologia e estrutura da língua.

⁷ É evidente que o problema da diglossia não poderá ser resolvido através de políticas linguísticas mais eficazes no interior das escolas indígenas, no entanto, tais políticas serão, a médio e longo prazo, capazes de amenizar o problema da autoestima indígena em relação a suas línguas.

Coulmas (2003) realiza uma extensa análise dos sistemas de escrita e traz algumas observações que podem ser úteis para a discussão sobre as definições ortográficas das línguas indígenas.

O autor discute a correspondência entre grafemas e fonemas e a possibilidade de o latim ser considerado protótipo de escrita fonêmica, o que para ele não passaria de um ideal, uma vez que nenhuma das línguas europeias é fruto de um cálculo linguístico. Tal ideal se evidenciaria ainda pelo fato de haver multiplicidade dos sons associada com toda letra, o que é ilustrado por Coulmas através da utilização da letra <x> e suas respectivas representações fonéticas:



Ou seja, para o autor, há processos confusos e eventos que introduzem irregularidades e desarmonias entre ortografia e pronúncia, o que levaria a uma arbitrariedade das correspondências entre grafemas e fonemas. Dessa maneira, é possível concluir que a ortografia de uma língua nada mais pode ser considerada que uma convenção.

Coulmas ressalta ainda o fato de o alfabeto latino por si só não poder ser considerado adequado como forma de representação de algumas línguas, sendo realizada a adição de diacríticos e letras adicionais, o que seria o caso das línguas indígenas. Dessa forma, apesar de o alfabeto latino ser o mais utilizado de toda a história, é também o mais associado à ideia de segmento sonoro e pensado por muitos como uma ferramenta neutra, apesar de não o ser, surgindo então o Alfabeto Fonético Internacional (IPA), o qual se esforça para tal objetivo.

Certamente, o IPA apresenta-se muito mais adequado quando se deseja demonstrar correspondência entre um som e um determinado símbolo, porém, o próprio Coulmas (1989) afirma que uma ortografia viável não é o mesmo que um sistema de transcrição. Assim, as

ortografias, mais do que simples instrumentos de prática natural, constituiriam sistemas simbólicos de grande relevância social, acarretando efeitos profundos na estrutura social da fala de uma comunidade. Portanto, antes da determinação da ortografia de uma língua, é necessário que alguns fatores sejam levados em consideração, o que o autor denomina de cinco critérios de Smalley (1964)⁸ para a optimalidade de um sistema novo de escrita:

1. máxima motivação para o aprendiz;
2. máxima representação da fala;
3. máxima facilidade de aprendizagem;
4. máxima transferência;
5. máxima facilidade de reprodução.

Sobre a motivação para o aprendiz, Coulmas coloca que uma ortografia é menos válida se rejeitada pela comunidade por razões extralinguísticas. Portanto, atitudes tais como o desejo de ter uma ortografia similar a outra língua, ou diferente dela, são capazes de influenciar fortemente o sucesso do sistema proposto. Tal fato pode ser observado em D'Angelis (2005) ao discutir os processos de realização das ortografias de três diferentes comunidades indígenas do Brasil, os Ashaninka do Amônia, os Nhandewa-Guaraní e os Kaingang de São Paulo.

Ao discorrer sobre o processo de realização ortográfica dos Ashaninka, o autor coloca que em diversos momentos ele apontava opções que poderiam aproximá-los das escritas adotadas no Peru e opções que os afastassem delas, obtendo ora escolhas que os aproximavam, como na preferência pelo “sh” para representar a fricativa surda palato alveolar [ʃ] (o que certamente se deu pela própria grafia do nome da etnia), ora opções de afastamento de tais escritas, como na utilização de *h* em lugar de *j*.

No que se refere aos Nhandewa-Guaraní, D'Angelis coloca que o objetivo maior era o de não perder o dialeto, o que levou a comunidade a não querer assumir a mesma ortografia adotada pelos Kaiowá ou Mbyá, exatamente por haver um desejo intenso de diferenciação.

Já em relação aos Kaingang de São Paulo, havia o desejo de adoção de uma ortografia própria, diferenciada da escrita dos Kaingang ao sul do Paranapanema, mas, ao mesmo tempo,

⁸ Apud COULMAS, 1989, p. 226

havia a necessidade de uma aproximação do português, como meio de facilitação da aprendizagem das crianças da comunidade, uma vez que sua primeira língua é hoje o português.

Discutindo a máxima representação da fala, Coulmas afirma que deve haver a escolha de apenas um dialeto dentro da comunidade para ser representante da ortografia da língua, porém, é importante lembrar que a ortografia nada mais é do que uma convenção, podendo ser considerada adequada para os diversos dialetos, uma vez que fala e escrita nunca são exatamente correspondentes, independente da língua em questão. Ainda sobre o tópico, o autor afirma que a melhor ortografia seria a fonêmica, uma vez que seria também a mais econômica, entretanto, ele ressalta que uma ortografia alfabética madura codifica também informações morfológicas e lexicais e não apenas fonêmicas, bem como leitores maduros utilizam tais informações mais do que o fazem com a correspondência entre letra e som.

Sobre a facilidade de aprendizagem, Coulmas coloca que uma ortografia deve ser simples, mas deve também levar em consideração a utilização que terá, ou seja, se ela deve ser fácil de escrever ou de ler, uma vez que o que pode facilitar a leitura nem sempre tornará tranquila a escrita ou vice-versa. Dessa maneira, o linguista, como assessor, deve ser capaz de balancear as necessidades do leitor e daquele que escreve. O caso dos Nhandewa-Guaraní colocado por D'Angelis exemplifica bem tal situação, uma vez que as crianças, que já são alfabetizadas em português, passariam a ler e a escrever na língua da comunidade, o que fez com que o assessor mostrasse os benefícios que uma ortografia aproximada do português poderia trazer para a aquisição da língua por elas, tanto para a leitura quanto para a escrita, o que democraticamente foi aceito pela comunidade em questão.

Em relação à máxima transferência, Coulmas aponta que é desejável que a nova ortografia se diferencie o mínimo possível da língua de maior comunicação, a qual tem enorme valor funcional na fala da comunidade, porém, tomando-se cuidado para que não haja uma simples imposição de uma língua sobre a outra. Assim, é evidente que o assessor deve apontar para as facilidades que tal escolha trará (como foi realizado por D'Angelis no caso dos Nhandewa-Guaraní), porém, torna-se também essencial que a vontade da comunidade seja aceita, lembrando-se sempre das razões que a levaram a buscar pela ortografia, respeitando, assim, seus desejos de igualdade ou diferenciação em relação a uma determinada língua.

Ainda referindo-se à transferência, Coulmas (2003) aponta três princípios que deveriam ser seguidos na elaboração da nova ortografia:

- a) devem-se utilizar os grafemas da língua de maior contato com os mesmos valores de sons ou com valores parecidos onde existirem tais correspondências.
- b) não se deve utilizar nenhum grafema da língua de contato que não tenha valores correspondentes na fonologia da língua que está sendo ortografada.
- c) no caso de existirem unidades fonêmicas de alta carga funcional que não tenham equivalência na língua de maior contato e, conseqüentemente, não são representadas em sua ortografia, a nova ortografia deve introduzir distinções gráficas através de dígrafos, trígrafos, diacríticos ou até mesmo letras adicionais.

Sobre a máxima facilidade de reprodução, o autor coloca que é indispensável que se leve em consideração as tecnologias que serão utilizadas para grafar os textos realizados através da nova ortografia. Por exemplo, na atualidade, com a extensa utilização da informática, faz-se necessário que se opte por ortografias que possam ser contempladas pelos teclados de computadores, facilitando a reprodução. Entretanto, é possível que a facilidade de reprodução entre em conflito com o desejo de representação acurada da fala.

É interessante notar que as máximas de Coulmas aproximam-se dos questionamentos considerados por Berry (1968) como essenciais para a certeza de uma ortografia cientificamente aceitável:

1. Linguisticamente: O alfabeto representa o sistema da língua de forma econômica, consistente e sem ambigüidades?
2. Pedagogicamente: De que maneira o alfabeto alcança um objetivo estritamente utilitário de economia de tempo e trabalho para a aprendizagem da leitura e da escrita?
3. Psicologicamente: Até que ponto o alfabeto respeita o psicológico e os processos psicológicos envolvidos nos atos de leitura e escrita?
4. Tipograficamente: Até que ponto o alfabeto se encaixa na utilização de técnicas modernas de representação gráfica?

Porém, Berry se aprofunda ao dizer que há consenso de que a ambigüidade fonética é ruim e que palavras pronunciadas de formas diferentes deveriam ter grafias distintas e que a

ortografia deveria ser eficiente a ponto de permitir que alguém que conheça a pronúncia de uma palavra seja capaz de soletrá-la corretamente, o que não necessariamente seria verdadeiro para a situação contrária, uma vez que alguém que saiba soletrar uma determinada palavra nem sempre é capaz de pronunciá-la.

Portanto, o processo de determinação ortográfica de uma língua precisa levar em consideração diversos aspectos, tais como fatores fonológicos, políticos, de praticidade e de identidade, porém, deve-se ter em mente que o fato de a escolha de uma ortografia ser realizada primordialmente com a ajuda dos falantes faz com que as comunidades não fiquem vulneráveis ao poder de estrangeiros sobre sua própria língua, dando liberdade a elas para rever suas decisões, uma vez que, como afirma D'Angelis (2005), foram tais comunidades que fizeram suas escolhas e, portanto, sabem como as fizeram e de que forma podem alterá-las.

D'Angelis (2005), encerrando seu relato sobre as três comunidades que assessorou, afirma ainda que é preciso que se deixe o consenso de que unificação ortográfica sempre traz benefícios, uma vez que uma generalização pode se tornar problemática em muitos casos. Além disso, ele sugere que sejam adotados três princípios que se diferenciam de tal consonância: o de que diversificação ortográfica não precisa ser necessariamente prejudicial a uma língua indígena ou à unidade de um povo, o de que a unificação ortográfica deve ser sempre sugerida à avaliação das comunidades interessadas e o de que a autonomia do povo sobre sua língua deve ser sempre respeitada. Dessa maneira, o autor assume uma posição contrária à de Coulmas em relação à escolha de apenas um dialeto como representante da ortografia da língua, posição da qual compartilho, uma vez que é preciso analisar cada caso individualmente e respeitar a vontade dos falantes da língua em questão.

Em outro artigo seu, D'Angelis (1994) conta detalhadamente todo o processo de assessoramento dos Ashaninka do Rio Amônia e relaciona as possíveis reelaborações futuras da ortografia ao fato de que mesmo as línguas mais antigas, como é o caso do português (que passou a ser escrito há cerca de 800 anos), passam por reformas ortográficas. Dessa maneira, as ortografias não precisam nunca ser consideradas como totalmente terminadas, porém, o importante é que cada comunidade sempre tenha autonomia de decisão sobre sua própria língua.

Assim, é preciso que o assessoramento ortográfico seja um processo consciente por parte do linguista, que deve levar em consideração todos os fatores já discutidos anteriormente e propor diferentes possibilidades para os assessorados, mas jamais se esquecendo de que a palavra final

deve ser indubitavelmente das comunidades assistidas, uma vez que diferentes razões as levaram a optarem por uma definição ortográfica.

Torna-se imensa, portanto, a importância do assessor linguístico tanto no âmbito do assessoramento ortográfico quanto educacional, uma vez que ambos estão relacionados e são de extrema importância para o processo de autonomia e conseqüente elevação da autoestima indígena. No entanto, evidencia-se também que o assessor tem como função apenas apresentar possibilidades às comunidades e não tomar decisões em nome delas. É por essa razão que, como afirmam Silva e Azevedo (1995, p.158), “assessores e técnicos em educação escolar indígena não podem prescindir de lições fundamentais de teoria antropológica e de etnologia sul-americana.”

2.5. A definição ortográfica e a produção de materiais didáticos

Se a necessidade de um ensino diferenciado parece ser um consenso a ponto de já ter sido inclusive reconhecida em nossa constituição, outra discussão ainda se impõe: será o material didático específico necessário para a educação indígena? Como as línguas indígenas têm tradição oral e, portanto, são ágrafas, com a produção de materiais didáticos bilíngües, elas passam por um processo de padronização escrita, o que provoca mudanças não apenas linguísticas, mas também culturais, uma vez que as diversas manifestações do gênero, como lendas, ritos, músicas, etc., passam a ser difundidas pela produção escrita e não somente pela oral. Assim, poder-se-ia questionar se tais mudanças causariam algum prejuízo cultural.

No entanto, não podemos nos esquecer de que o fato de uma língua passar por um processo de padronização escrita não faz com que a tradição oral deixe de existir. Além disso, é preciso compreender que todas as culturas passam por apropriações e modificações de outros costumes e que, portanto, não há razões para tanta resistência. Thomaz (1995, p.439) define a cultura como “*um processo dinâmico de reinvenção contínua de tradições e significados*” e cita um exemplo simples, mas que é possível considerar como análogo à dicotomia entre as linguagens oral e escrita:

Muitas vezes se questiona a possibilidade de um grupo indígena manter a sua cultura quando este passa a adotar alguns costumes ocidentais ou a usar roupas e sapatos ‘dos brancos’. Muitas vezes se afirma que ‘deixaram de ser índios de

verdade'. Ora, a cultura dos grupos indígenas, como a nossa, é dinâmica, assimila certos elementos culturais da sociedade envolvente, dando-lhes novos significados, e rechaça outros. É importante salientar que este processo se dá de forma diferenciada em cada grupo indígena específico. (THOMAZ, op. cit., p 440 e 441)

Considero, portanto, que os materiais didáticos podem sim colaborar de maneira eficiente no que concerne à educação escolar indígena, e mais, em alguns contextos podem também auxiliar na revitalização de línguas que se encontram em processo de desaparecimento. É evidente, porém, que tais materiais devem ser elaborados cuidadosamente, atendendo ao que já foi dito anteriormente, ou seja, devem ser pertinentes para as sociedades que os utilizarão. Além disso, é importantíssimo que os próprios indígenas tenham autonomia para decidirem o conteúdo de cada material. Como já apontado e como bem colocam Silva & Azevedo (1995), os objetivos das escolas indígenas devem ser discutidos e definidos pelas próprias comunidades onde estão localizadas, uma vez que

A experiência acumulada de mais de quatro séculos demonstra como programas de educação escolar indígena podem fazer estragos, quando estão sob controle de agências não-indígenas. São os povos indígenas, através de seus mecanismos políticos, de suas organizações, de seus professores, etc. os únicos detentores do legítimo direito de decidir sobre o que deve acontecer ou não em suas escolas. (SILVA & AZEVEDO, 1995, p.153 e 154)

3. SOBRE OS MATERIAIS PRODUZIDOS PELO MEC

Neste capítulo, pretendo discutir alguns materiais produzidos pelo MEC para a formação dos professores indígenas⁹, de maneira a demonstrar o que vem sendo realizado pelo MEC/SECAD no âmbito da educação escolar indígena.

A escolha pelos livros de formação deu-se principalmente pela impossibilidade de acesso a todos os materiais-didáticos específicos e também pela possibilidade de se discutir a questão da educação escolar indígena de forma ampla e não restrita a apenas algumas etnias.

3.1. Os materiais de formação do MEC

Objetivando principalmente o trabalho de formação dos professores indígenas, a SECAD publicou a Coleção Educação para Todos. Dentre seus volumes, encontram-se seis livros relacionados à questão indígena: *O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*, *A Presença Indígena na Formação do Brasil*, *Povos Indígenas e a Lei dos “Branços”*: o direito à diferença, *Manual de Lingüística: subsídios para a formação de professores indígenas na área de linguagem*, *Formação de professores indígenas: repensando trajetórias* e *Educação na Diversidade: experiências e desafios na Educação Intercultural Bilíngüe*.

A Coleção Educação para Todos tem ainda outros volumes de formação não relacionados à educação escolar indígena, mas que não serão discutidos aqui devido à delimitação do tema desta dissertação.

3.1.1. **O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**¹⁰

⁹ Os materiais aqui analisados foram gentilmente fornecidos pela SECAD, localizada no Ministério da Educação, em Brasília – DF.

O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje foi escrito por Gersem dos Santos Luciano – Baniwa e integra a série denominada Vias dos Saberes, a qual foi desenvolvida por uma parceria entre a SECAD e o LACED – Laboratório de Pesquisas em Etnicidade, Cultura e Desenvolvimento / Museu Nacional – UFRJ e recebeu financiamento de duas entidades, a Fundação Ford e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco).

O livro tem 227 páginas e é dividido em oito capítulos referentes aos mais diversos assuntos indígenas.¹¹

É importante colocar que, como apontado por Ricardo Henriques (secretário da SECAD) e Antonio Carlos de Souza Lima (LACED) no primeiro material da série, seu objetivo não é apenas o de auxiliar para um melhor conhecimento da sociodiversidade dos povos indígenas, ou fornecer subsídios para o fortalecimento dos estudantes indígenas no espaço acadêmico, mas também proporcionar que a sociedade como um todo possa aprofundar seus conhecimentos sobre tais diversidades, considerando-se o objetivo de ampla distribuição no país pelo governo federal, responsável pela publicação.

Por essa razão, a tiragem de todos os livros da série Vias dos Saberes foi de pelo menos 5000 exemplares, mas não há dados de como eles foram distribuídos. Esse número, entretanto, me parece pequeno se considerarmos o amplo e extremamente necessário objetivo de divulgação fora dos limites da educação escolar diferenciada.

O primeiro livro torna-se bastante relevante por ter sido escrito por um índio, que acompanhou o longo processo do movimento indígena, tendo, portanto, efetiva base para discutir o assunto. Dessa forma, ciente da situação indígena, o autor aloca as diversas situações vividas pelas sociedades em questão, sem no entanto considerá-las homogêneas.

Para facilitar o trabalho com o material em questão, escolhi trechos que buscam representar o trabalho realizado por Santos, os quais destacarei, realizando em seguida alguns comentários e análises.¹²

¹⁰ SANTOS, Gersem. **O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje.** Brasília, MEC, SECAD, LACED/Museu Nacional, 2006.

¹¹ Por ser um livro que aborda tantas questões, a sua análise torna-se bastante extensa em relação aos outros livros da coleção.

¹² Por se tratar de obra bastante extensa e significativa, com grandes quantidades de informações, optei por tal alternativa, apesar de ter plena consciência de que os trechos escolhidos não são capazes de representar de forma plena e eficaz todo o conteúdo trabalhado pelo autor.

Dessa maneira, os povos indígenas não são seres ou sociedades do passado. São povos de hoje, que representam uma parcela significativa da população brasileira e que por sua diversidade cultural, territórios, conhecimentos e valores ajudaram a construir o Brasil. (p.18)

Já na introdução é apontado o enfraquecimento da profecia de extinção dos povos indígenas, os quais foram capazes de resistir a centenas de anos de dominação, mantendo vivas suas etnias e lutando pela continuidade de suas culturas, apesar de todo o movimento histórico apontar em sentido contrário. Assim, logo de início, o autor traz dados históricos sobre a dominação e sobre as iniciativas políticas tomadas pelos governantes com o intuito de integrar os índios à sociedade não indígena (excluindo a possibilidade do diferente) e aponta para as conquistas realizadas até a promulgação da constituição de 1988 em que o direito à diferença indígena é reconhecido.

O histórico realizado por Santos é muito importante no que se refere aos dois objetivos da coleção, o de sua utilização nos cursos de formação para professores indígenas e para a divulgação aos não índios.

É extremamente relevante que os professores indígenas compreendam a história e a luta indígena com o objetivo de terem sua autoestima elevada e poderem transmiti-la aos outros integrantes da comunidade, assim incentivando o orgulho identitário.

Em relação à divulgação aos não índios, a relevância ocorre por haver na sociedade brasileira a difusão de uma visão deturpada do índio, sendo ele considerado ou incapaz ou primitivo, podendo o conhecimento da história de sua luta trazer benefícios para a mudança efetiva de mentalidade por parte da sociedade não indígena, razão pela qual deveria haver um grande empenho na divulgação desses materiais.

O simples fato de os índios urbanizados viverem em condições que não dependem de território para sobreviverem já é suficiente para se ter certeza de que não podem ser tratados de forma homogênea, o que não significa exclusão [...]. O fato demonstra, por exemplo, a necessidade de se pensarem projetos de escolas e de formação diferenciada para as duas realidades indígenas distintas. (p.24)

Pelo fato de terem ocorrido mudanças nas civilizações indígenas, um problema tornou-se frequente, o da identificação do índio, devido a uma imagem estigmatizada propagada por mais de 500 anos. Assim, as pessoas acreditam serem indígenas somente aqueles que andam nus, residem em ocas, vivem da caça e da pesca, pintam-se e utilizam arco e flecha, no entanto, muitos são os que, apesar de viverem em casas, trabalharem em fábricas ou empresas, reconhecem-se como indígenas por pertencerem a uma determinada etnia, o que fazer em relação a eles? É essa a questão apontada por Santos, já que eles não devem ser excluídos do processo educacional diferenciado.

As políticas assumidas para a educação escolar indígena não devem ser homogêneas, considerando-se que as situações não o são (aliás, isso certamente deveria valer para a educação em geral no Brasil). Entretanto, cada situação deve ser avaliada cuidadosamente antes de serem implementadas novas políticas educacionais. De qualquer forma, acredito que, independentemente da situação enfrentada, é necessário que o ensino escolar diferenciado baseie-se em resultados de discussões com os maiores envolvidos, ou seja, os indígenas, os quais devem tomar suas próprias decisões, porém, após terem a oportunidade de acesso a conhecimentos históricos e linguísticos desprovidos de idealizações.

No capítulo 1 – Quem são e quantos são os índios no Brasil – o autor discute sobre a dificuldade já apontada de definir quem são os considerados indígenas, trazendo diferentes números de acordo com a definição utilizada, bem como a origem dos termos índios ou indígenas.

No entanto, o cerne da discussão é a identidade indígena, seja no seu reconhecimento pelos próprios índios ou pelos não indígenas.

Desde a última década do século passado vem ocorrendo no Brasil um fenômeno conhecido como “etnogênese” ou “reeterinização”. Nele, povos indígenas que, por pressões políticas, econômicas e religiosas ou por terem sido despojados de suas terras e estigmatizados em função dos seus costumes tradicionais, foram forçados a esconder e a negar suas identidades tribais como estratégia de sobrevivência – assim amenizando as agruras do preconceito e da discriminação – estão reassumindo e recriando as suas tradições indígenas. (p.28)

O trecho em destaque trata da retomada da identidade indígena e é de extrema importância por somar-se à questão da continuidade das culturas indígenas, mesmo após tantos séculos de dificuldades, uma vez que mesmo aqueles que foram de alguma forma compelidos a deixarem seus costumes e tradições de lado agora os estão retomando como meio de reafirmação étnica, tão importante dentro de uma sociedade cada vez mais globalizada e globalizante.

A opinião pública brasileira, expressa por meio da pesquisa acima mencionada, confirma uma tendência percebida na prática cotidiana dos povos indígenas: a do aumento progressivo de pessoas e de segmentos sociais que vão superando a visão estereotipada sobre os primeiros habitantes do Brasil. (p.38)

A pesquisa citada por Santos foi realizada no ano de 2000 pelo IBOPE, tendo sido ouvidos 2.000 homens e mulheres a pedido do Instituto Socioambiental (ISA). Os números trazidos pelo autor estão reproduzidos a seguir:

Imagem dos índios: 78% dos entrevistados revelaram ter interesse no futuro dos índios sobre os quais prevalece uma visão positiva; 88% concordam que os índios ajudam a conservar a natureza e vivem em harmonia com ela, e que não são preguiçosos, mas encaram o trabalho de forma diferente da sociedade branca ocidental; 89% afirmaram que os índios não são ignorantes, mas possuem uma cultura diferente da cultura branca e que só são violentos com aqueles que invadem as suas terras para tomar-lhes.

As terras indígenas: Apenas 22% dos entrevistados consideraram que os 11% das terras do Brasil de posse dos índios sejam muita terra para eles, enquanto que 68% entendem que a

extensão das terras indígenas é adequada ou suficiente; 70% dos brasileiros entrevistados consideraram que os índios, mesmo falando português e se vestindo como os brancos, devem ter seus direitos territoriais garantidos.

O direito à diferença: Há quase um consenso nacional quanto ao reconhecimento dos direitos dos índios de serem diferentes dos brancos, nos modos de viver, de pensar e de trabalhar; 92% dos brasileiros acham que os índios devem ter os direitos de continuar vivendo de acordo com seus costumes e suas culturas; 67% discordam que os índios devam ser preparados para abandonar suas aldeias e selvas para viver como e com os brancos.

Futuro: Em razão do trágico processo histórico vivido durante os 500 anos de colonização, a garantia o futuro dos povos indígenas continua, na opinião de muitos brasileiros, a ser muito incerta; 45% expressaram otimismo quanto ao futuro dos povos indígenas do Brasil, tanto com relação a continuarem vivendo nas suas terras quanto à preservação da sua cultura, enquanto 21% manifestaram pessimismo quanto a isso.

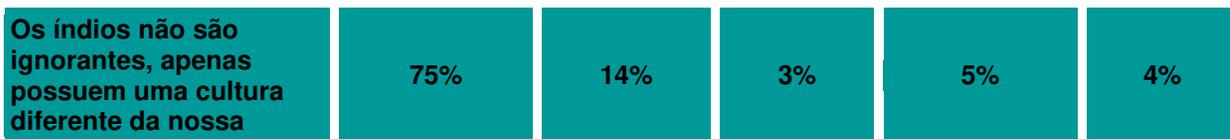
Papel do governo: A maioria dos brasileiros entrevistados acha que o papel do governo brasileiro é garantir a efetividade dos direitos indígenas para que continuem vivendo de acordo com seus modos de vida desejada, implantando programas de saúde e educação adequados (48%), demarcando as suas terras (37%) e estimulando a produção de bens voltados para o mercado (31%); 82% acham que o governo federal deveria atuar para evitar a sua extinção. Os entrevistados apontaram três principais problemas enfrentados pelos povos indígenas: invasão de terras indígenas (57%), desrespeito à cultura (41%) e doenças transmitidas pelo contato com os brancos (28%). (p.37 – 38)

A pesquisa, da maneira como é apresentada por Santos, traz informações muito otimistas referentes a alguns aspectos quando comparada com os dados disponibilizados no sítio do IBOPE, como é possível observar na tabela a seguir:

Destas frases que falam sobre os índios brasileiros em geral, gostaria que o(a) sr(a) me dissesse se concorda ou discorda de cada uma delas:

	CONCORDA TOTALMENTE	CONCORDA EM PARTE	DISCORDA EM PARTE	DISCORDA TOTALMENTE	NÃO SABE/NÃO OPINOU
Os índios conservam a	77%	12%	4%	4%	4%

natureza e vivem em harmonia com ela					
Os índios são como crianças, precisam ser ensinados e protegidos	57%	18%	7%	14%	4%
Os índios devem ter o direito de continuar vivendo na selva, de acordo com os seus costumes	82%	10%	3%	2%	3%
Os índios são violentos e perigosos	20%	17%	16%	43%	5%
Os índios devem ser educados de acordo com a nossa cultura	33%	19%	11%	33%	4%
Os índios não são preguiçosos, apenas encaram o trabalho de forma diferente de nós	65%	16%	6%	7%	6%
Os índios são pessoas ignorantes	19%	19%	14%	41%	7%
Deve haver espaço para que os índios possam viver de acordo com a sua cultura	80%	11%	2%	3%	4%
A cultura indígena é uma cultura inferior	32%	17%	11%	32%	9%
A educação dada aos índios deve respeitar os seus valores e a sua cultura	83%	10%	1%	2%	4%
Os índios são violentos apenas com os que invadem as suas terras	74%	15%	3%	5%	4%
Os índios são bons, mas aprendem muita coisa ruim em contato com os brancos	59%	19%	7%	8%	7%
Os índios devem ser preparados para abandonar a selva e viver como nós	16%	12%	12%	55%	4%
Acho que o governo deveria deixar que os índios sejam extintos	9%	5%	7%	75%	5%



Fonte: IBOPE¹³

De acordo com a tabela apresentada pelo IBOPE, há números discrepantes referentes aos índios serem ou não ignorantes, já que ao mesmo tempo em que 19% concordam plenamente que eles são ignorantes e outros 19% concordam parcialmente, quando questionados sobre a inexistência de uma ignorância indígena e apenas a presença de uma cultura diferenciada, 75% dos entrevistados concordam plenamente e 14% parcialmente, alcançando-se a soma de 89% trazida por Santos. No entanto, somente os números que trazem visões otimistas foram selecionados pelo autor.

Outra informação reforça ainda sua escolha por dados positivos sobre a visão do índio, já que, em momento algum, ele menciona o fato de 57% dos entrevistados concordarem plenamente que os índios são semelhantes a crianças, com necessidade de serem ensinados e protegidos, além de 18% estarem parcialmente de acordo.

Os números aqui trazidos demonstram a estratégia utilizada pelo autor para convencer o leitor da melhora da visão do não índio em relação ao índio. No entanto, apesar de ter havido realmente uma melhora nesse aspecto, ela é ainda bastante parcial, como é possível perceber pelos outros números da pesquisa IBOPE omitidos por Santos, sendo necessário um trabalho cada vez maior com a sociedade brasileira como um todo, buscando o fim de uma imagem estereotipada reproduzida por anos de dominação.

Ainda no primeiro capítulo, dando continuidade à discussão sobre a identidade indígena, o autor trabalha com a questão do orgulho em ser índio e reconhecer-se como tal, colocando que os mais jovens são os que muitas vezes se empenham mais na luta pela recuperação do valor e da identidade indígena, uma vez que os mais velhos teriam sido mais atingidos pela visão negativa difundida sobre os índios. Entretanto, o autor salienta que a busca pela retomada de suas tradições não pressupõe o não acompanhamento da modernidade.

¹³ Disponível em

http://www.ibope.com.br/calandraWeb/servlet/CalandraRedirect?temp=6&proj=PortalIBOPE&pub=T&db=cald&c omp=pesquisa_leitura&nivel=null&docid=2DDDA448F709ABC83256EA5004E70E5 . Acesso em 13/01/2010.

Tal colocação de Santos aponta novamente para o fato de muitos ainda hoje considerarem índios somente aqueles que mantêm todas as suas tradições, sem a apropriação de tecnologias de diferentes sociedades.

Essa visão ainda difundida por muitos poderia ser considerada semelhante a dizer que os brasileiros deixam de ser brasileiros por utilizarem tecnologias desenvolvidas por outros países, o que certamente ninguém faria.

Santos traz também informações gerais sobre como é realizada a organização social indígena e sobre a sua diversidade cultural, levantando a questão da dificuldade de definição indígena:

São povos que representam culturas, línguas, conhecimentos e crença únicas, e sua contribuição ao patrimônio mundial – na arte, na música, nas tecnologias, nas medicinas e em outras riquezas culturais – é incalculável. [...] A sua diversidade, a história de cada um e o contexto em que vivem criam dificuldades para enquadrá-los em uma definição única. Eles mesmos, em geral, não aceitam tentativas exteriores de retratá-los e defendem como um princípio fundamental o direito de se autodefinirem. (p.47)

As colocações do autor sobre o desejo de autodefinição das diferentes comunidades reforçam a questão da heterogeneidade existente entre os índios, auxiliando no objetivo do livro de colaborar para o fim de uma visão estereotipada indígena, no caso, uma visão homogeneizante.

Outra questão levantada é a dos denominados índios isolados ou resistentes, os quais, segundo o autor, devem ter o direito de decidirem se desejam ou não qualquer tipo de aproximação e devem ter suas terras demarcadas como garantia de sobrevivência presente e futura.

Os índios costumam dizer: “da luta pelas armas à luta pelo papel e caneta”. (p. 67)

O segundo capítulo é bastante relevante para a formação indígena por discutir o movimento indígena e suas conquistas. Com essa discussão, novamente há a contribuição para o fim da ideia de incapacidade, já que o autor consegue demonstrar bem as apropriações realizadas

pelos povos indígenas em busca de políticas mais apropriadas aos seus anseios, culminando no reconhecimento da diversidade pela Constituição de 1988.

É importante destacar que Santos não descarta a ajuda não indígena, reconhecendo a importância dos assessores, mas demonstrando também a capacidade indígena de se articular e lutar por seus direitos, como evidente no trecho a seguir:

É fundamental também destacar que a luta pelos direitos e a execução de projetos exigem um mínimo de formação e de qualificação técnica dos dirigentes indígenas para o êxito dos trabalhos, fato quase sempre esquecido. [...] Mas é importante também que as organizações indígenas articulem e exijam que os técnicos não-indígenas, que atuam junto aos povos indígenas, estejam capacitados para essa complexa tarefa. (p.69)

O terceiro capítulo traz à tona uma discussão sobre as dificuldades encontradas para o alcance de uma efetiva autonomia indígena.

Como autonomia, o autor entende:

Em termos conceituais, autonomia é uma forma de exercício do direito à livre autodeterminação dos povos de acordo com o que estabelece o Artigo 1 do Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos, Sociais e Culturais, o que implica substancialmente o reconhecimento de autogoverno comunitário no âmbito de um Estado nacional. Autonomia é uma entidade menor no interior de uma entidade maior única e soberana. É também uma forma de distribuição de competências nos distintos níveis de organização do governo e em torno de variadas atribuições políticas, econômicas, sociais e culturais. (p.94)

É relevante destacar algumas possibilidades de se alcançar a autonomia desejada: através do verdadeiro reconhecimento da diversidade dos povos indígenas, evitando-se projetos generalizantes e, portanto, ouvindo-se individualmente cada uma das comunidades, de uma educação adequada e de qualidade (capaz de evitar que o acesso a recursos tecnológicos transforme os povos indígenas em “vítimas consumidoras da invasão de novas visões do mundo e do homem [...]” (p. 92)) e, principalmente, através de um movimento que “se torne um campo de

autogoverno dos povos indígenas enquanto canal para a sua participação nas tomadas de decisões que lhes dizem respeito em qualquer nível de governo do Estado” (p. 97).

Nenhuma das possibilidades apontaria, portanto, para a isenção do Estado perante as comunidades, sendo necessário um governo com tendências ideológicas e políticas de acordo com os anseios de garantia de igualdade através do respeito às diferenças:

Os povos indígenas do Brasil nunca reivindicaram soberania política diante do Estado-nação dominante. Eles propõem a transformação do Estado unitário e homogêneo em Estado plural e descentralizado, o qual possibilite em seu interior a existência e o desenvolvimento de espaços de autonomia e de interdependência justos e equitativos, espaços estes capazes de impulsionarem a conformação de um Estado plurinacional indispensável para os povos indígenas que não podem seguir excluídos da vida política, econômica e cultural do país. (p.95)

É neste capítulo ainda que é apontada a importância dos territórios indígenas para a conquista da autonomia. A discussão é bastante relevante por trazer à tona os problemas com o arrendamento das terras por parte de alguns índios e também por apontar as dificuldades relativas à “cessão” de terras aos povos que passam pelo processo de “etnogênese”, uma vez que muitos não os considerariam como verdadeiros índios, caindo-se novamente na dificuldade de conceituação do índio:

É verdade também que o governo brasileiro, preocupado com essa situação de grande imprevisibilidade política, mostra sinais de reação negativa ao processo de etnogênese e tenta desqualificá-lo, argumentando que a questão de terras indígenas já estaria quase resolvida; isto visando negar as novas reivindicações e demandas territoriais dos povos indígenas, enfim, não reconhecendo os chamados povos indígenas “ressurgidos” ou povos indígenas emergentes. (p.114)

No entanto, apesar de o cerne da discussão ser a determinação dos territórios indígenas, o autor não deixa de apontar como requisito essencial para a autonomia a existência de “políticas de apoio e de incentivo às alternativas econômicas de auto-sustentação associadas à valorização

cultural, à preservação do meio ambiente e à melhoria das condições de vida, de forma equitativa e solidária”. (p.116)

O último item a ser trabalhado como participativo na questão da autonomia indígena refere-se às línguas indígenas, que, juntamente com outros fatores, servem como elemento de identificação étnica. O autor chama a atenção para esse fato por muitas vezes a língua ser o único fator utilizado como meio de reconhecimento da identidade indígena, problema que será discutido mais adiante.

Uma breve explanação sobre as línguas indígenas no Brasil é realizada, bem como uma discussão sobre a importância da diversidade linguística para a diversidade cultural. Além disso, a língua, seja falada ou escrita, é apontada com um “poderoso instrumento de liberdade, de autonomia, de felicidade e de auto-realização humanas, do ponto de vista individual e coletivo.” (p.123).

É bastante interessante que juntamente com a discussão sobre as línguas indígenas esteja outra sobre o papel da escola para o que Santos considera como perdas linguísticas e culturais para as diferentes comunidades. Isso porque não era permitido o uso das línguas indígenas dentro do ambiente escolar, o que é apontado pelo autor de acordo com sua própria experiência como estudante entre as décadas de 1970 e 1980.

Novamente, o fato de o livro ser escrito por um indígena auxilia em seus objetivos, já que a história passa a ser contada a partir de um ponto de vista diferenciado e não da perspectiva não indígena, como ocorre habitualmente.

A escola, através da educação bilíngue e intercultural, passa a ser vista agora como uma possibilidade de corrigir os erros pedagógicos cometidos no passado. Contudo, o próprio autor aponta para o fato de que a escola por si só não é capaz de assegurar a manutenção ou mesmo revitalização das línguas indígenas, caso não haja “estratégias de divulgação e valorização dessas línguas indígenas nas escolas do sistema oficial na sociedade brasileira em geral” (p. 125).

Santos destaca alguns exemplos de conquistas nesse sentido, como no caso do Município de São Gabriel da Cachoeira em que foi aprovada a co-oficialização de três línguas indígenas, o Nheengatu, o Baniwa e o Tucano. O que Santos não enfatiza são as dificuldades enfrentadas até que as três línguas se tornassem oficiais, o que é exposto por Albuquerque (2007).

[...] A educação escolar indígena refere-se à escola apropriada pelos povos indígenas para reforçar seus projetos socioculturais e abrir caminhos para o acesso a outros conhecimentos universais, necessários e desejáveis, a fim de contribuir com a capacidade de responder às novas demandas geradas a partir do contato com a sociedade global. (p.129)

O quarto capítulo é dedicado especificamente à educação indígena, desde o início já a diferenciando da educação escolar indígena. Isso porque, como já apontado nesta dissertação, os indígenas sempre tiveram maneiras próprias de passar seus ensinamentos, o que permanece até a atualidade, porém, nos dias atuais, a escola, instituição própria dos colonizadores, também é utilizada, felizmente, não mais como instrumento de dominação, como no passado, mas como uma opção dos próprios indígenas como meio de contribuição em seus projetos socioculturais.

Dessa maneira, Santos discute com outras palavras a diferença entre *escola para o índio* e *escola do índio*, já que demonstra que a escola deixou de ser uma imposição com objetivos de integração e aculturação passando a ser uma aliada nos processos de fortalecimento das línguas e culturas indígenas, portanto, abandonou sua caracterização como escola idealizada para o índio e assumiu a característica de escola idealizada pelo índio, de acordo com os seus anseios e suas necessidades.

Entretanto, apesar das modificações positivas apresentadas pelo autor, muitos são os problemas levantados, deixando evidente a ambiguidade encontrada no terreno da educação escolar indígena, a qual finalmente avança em seus mais de 500 anos, mas ao mesmo tempo ainda necessita percorrer um longo caminho até a superação por completo de uma concepção de educação totalmente imposta que em nada auxilia nos objetivos de busca pela autonomia indígena, como evidenciado por Santos a seguir:

[...], ocorrem com frequência os casos de professores indígenas, provenientes de setores mais jovens que, por diversas circunstâncias, não tiveram uma educação tradicional e muitos foram escolarizados em ambientes de preconceitos e até hostilidades contra os próprios costumes tradicionais, serem nomeados [como professores] pelas comunidades indígenas por razões políticas ou culturais. (p. 135/136)

Assim, os desafios muitas vezes são resultados das próprias políticas integracionistas decorrentes do histórico da educação escolar indígena no Brasil, como o fato de alguns professores indígenas não estarem preparados para lidarem com uma educação diferenciada por conta de terem sido escolarizados dentro do sistema tradicional, o que os leva a reproduzir os conceitos por eles já internalizados.

Entretanto, é interessante o apontamento realizado pelo autor de que, apesar da dificuldade apresentada acima, é mais frequente a indicação para professores de indígenas que tiveram seu desenvolvimento de maneira consciente e ativa dos problemas enfrentados por suas comunidades, o que, acredito, facilita a modificação do papel da escola, a qual tende a efetivar-se como um lugar de resistência e de incentivo de movimentos de reivindicações pelo pleno exercício dos direitos assegurados aos indígenas.

Objetivando demonstrar os avanços conquistados e as dificuldades enfrentadas pela educação escolar indígena, Santos reproduz alguns números do último Censo Escolar Indígena, realizado em 2005. Dos números apresentados, o mais positivo é o que indica que 88% dos professores que trabalham nas escolas indígenas são indígenas.

Se pensarmos sobre a história da escolarização indígena, perceberemos que esse número reflete um princípio de autonomia das escolas, já que, durante séculos, somente os não índios eram considerados aptos a serem professores, como meio de garantir o processo de integração, situação modificada pela atualidade através dos novos princípios e objetivos da escolarização, justamente o de incentivar as especificidades, assegurando o lugar ao diferente, ao próprio.

No entanto, é importante apontar que apesar de quase 90% dos professores serem indígenas e de já ter sido inclusive implementada a categoria professor indígena pelo Conselho Nacional de Educação, que atribuiu às Secretarias Estaduais de Educação a instituição, a regulamentação e o reconhecimento público do magistério indígena, grande parte dos professores continua trabalhando sem desfrutar dessa possibilidade, como apontado na Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (Coneei)¹⁴ nos itens 55 e 56 apresentados na tabela a seguir:

55. Muitos professores indígenas são remunerados por meio de contratos provisórios que
--

¹⁴ O Coneei ocorreu no ano de 2009 e foi organizado pelo Ministério da Educação, o CONSED e a FUNAI com o objetivo de discutir com os indígenas e diferentes especialistas as condições de oferta da educação intercultural bilíngue e de buscar melhorias.

trazem inúmeras dificuldades, desde não garantir os direitos trabalhistas, gerar rotatividade, prejudicar o andamento das atividades escolares, desestimular os professores com atrasos no início das aulas e nos pagamentos de salários. Além disso, os estados têm limitações para continuar mantendo esse tipo de contrato por mais de um período determinado de duração.

56. Já houve iniciativas de realizar concursos pelos Sistemas de Ensino, para provimento de cargos de professor indígena, observando o caráter específico nos critérios de seleção em função das peculiaridades da educação escolar indígena quanto à interculturalidade, consideração das realidades sociolingüísticas das comunidades e das pedagogias indígenas na prática pedagógica.

Fonte: <http://coneei.mec.gov.br>

Ainda através da observação do último censo escolar indígena, é possível perceber a indicação de que há uma imensa distância entre o que se encontra na Carta Magna e o que efetivamente ocorre, principalmente em relação à continuação dos estudos, já que, em 2005, entre os 164 mil alunos indígenas, apenas 2,9% estavam cursando o Ensino Médio e não havia dados reais sobre o Ensino Superior, mas apenas um dado estimado de que cerca de 2.000 estudantes indígenas estavam cursando tal modalidade, o que Santos considera ser uma estimativa bastante aproximada, já que “em 2006 havia 1.068 professores indígenas cursando ou que já haviam cursado Licenciaturas Interculturais Específicas oferecidas por universidades públicas” (p. 138).

Santos chama a atenção ainda para o fato de que diversos indígenas já cursavam ou haviam cursado diferentes cursos superiores antes do surgimento das Licenciaturas Interculturais e que este número vem aumentando por conta das políticas de ações afirmativas através do sistema de cotas, o que demonstra um interesse cada vez maior por parte dos indígenas em continuarem seus estudos. Assim, intensifica-se a necessidade de ações mais eficazes para além do Ensino Fundamental, promovendo uma educação realmente diferenciada e de acordo com os interesses indígenas e não somente aceitando-se a utilização da língua e dos costumes indígenas no interior das escolas.

O sistema de cotas é discutido como uma forma compensatória pelas centenas de anos de desrespeito para com os indígenas e os negros, mas há o reconhecimento de que esta não deve ser uma política pública permanente, mas que é bastante importante, já que o reconhecimento da

dívida histórica do país para com esses povos é essencial para a “construção de uma nação brasileira efetivamente pluricultural e pluriétnica.” (p. 165)

No caso específico dos povos indígenas, é necessário reconhecer efetivamente (na lei e na convivência) os seus sistemas próprios de educação, para que os alunos indígenas não sejam penalizados no acesso ao Ensino Médio e ao Superior por terem freqüentado escolas diferenciadas em suas aldeias. (p.166)

Além disso, é colocado que seria mais interessante para as sociedades indígenas que os estudantes que sairão de suas comunidades para estudar fossem escolhidos em conjunto por suas populações, já que geralmente os que saem de suas aldeias com o apoio de sua comunidade, quando formados, têm uma tendência maior em retornar ou continuar trabalhando em sintonia e a serviço delas, o que geralmente não ocorre com os que já se encontravam na cidade quando ingressaram na escola, uma vez que estes consideram suas conquistas exclusivamente como mérito pessoal.

Sobre o Ensino Médio, é apontado um grande aumento do número de escolas que oferecem a modalidade, passando de 18 em 2002 para 72 em 2005, entretanto, 72 escolas representam ainda um número ínfimo quando relativizado ao número de comunidades indígenas presentes em nosso país. Dessa maneira, muitos indígenas são obrigados a deixarem suas comunidades para darem continuidade a seus estudos, migrando para as cidades, fazendo com que o abandono do paradigma assimilacionista e a adoção do paradigma emancipatório (conceitos de Maher 2006) ocorram apenas parcialmente. Para Maher, o paradigma assimilacionista, como o próprio nome já anuncia, é o meio utilizado para assimilar os indígenas à cultura e civilização branca. Nesse paradigma, a língua indígena era utilizada somente no início em sala de aula e apenas para facilitar a transição para o português, sendo que o objetivo final era o monolinguismo em português. Já o paradigma emancipatório seria justamente aquele que proporcionaria a emancipação indígena através do fortalecimento da língua nativa e de sua cultura. No paradigma emancipatório, a língua portuguesa é aprendida como segunda língua.

Quando coloco que com a falta de oferecimento do Ensino Médio dentro das comunidades há apenas o abandono parcial do paradigma assimilacionista, quero dizer que, a meu ver, muito pouco resolve o ensino bilíngue e intercultural no Ensino Fundamental se os

indígenas terão que deixar suas comunidades pelo desejo de darem continuidade a seus estudos, novamente enfrentando situações de forte tendência integracionalista.

O Ensino Médio é da competência dos estados, portanto, muito mais distante das possibilidades de pressão das comunidades indígenas. [...] As escolas de Ensino Médio continuam sendo as principais responsáveis pelo afastamento espacial e sociocultural dos jovens indígenas, em grande medida porque são instaladas por pressão dos índios, sem nenhuma reflexão sobre seu papel social na vida presente e futura das comunidades. As escolas seguem à risca, na maioria das vezes, o modelo urbano de Ensino Médio – disciplinar, profissionalizante para o mundo branco e centrado exclusivamente nos conhecimentos dos brancos. [...] Convencionalmente, o Ensino Médio é visto como uma preparação para o Ensino Superior ou para a vida profissional. Desta forma, para o jovem indígena, representa uma passagem da vida de aldeia (indígena, tradicional) para a vida não-indígena (cidade, emprego, dinheiro etc.). (p.162/163)

Dessa forma, para não repetirmos os mesmos erros do passado e evitarmos que mais populações indígenas sejam extintas, é necessário que as escolas indígenas se voltem para as divisões de trabalho existentes em cada comunidade, deixando de representar uma porta de saída. Portanto, torna-se imprescindível que, ao se pensar em educação indígena, se pense suas finalidades: para que e para quem ela servirá?

Uma escola do índio e não para o índio, portanto, seria aquela de acordo com seus desejos e suas necessidades, ou seja, voltada para seus interesses e que reflita a sua sociedade, sempre auxiliando em seu desenvolvimento, como já apontado anteriormente através da citação de Silva & Azevedo (1995) que colocam que é preciso pensar a escola indígena considerando-se a relação entre a escola e a divisão do trabalho da sociedade em que ela está inserida, ou seja, o seu projeto social. (p.159)

Portanto, se o desejo de garantir a sobrevivência das comunidades indígenas existe, é preciso que continuemos lutando por uma educação diferenciada, não somente por seu bilinguismo, ou multilinguismo, se considerarmos as cerca de 180 línguas (dados da FUNAI) hoje faladas no país, mas também por sua contribuição às necessidades de cada um desses povos.

Tão grave quanto à falta de estabelecimentos de ensino dentro das comunidades é a qualidade das escolas, que deixam muito a desejar, conforme aponta Santos:

O avanço quantitativo, pelos sistemas de ensino, da oferta de ensino escolar não tem sido acompanhado, porém, pela qualidade e a especificidade que as comunidades e os povos indígenas desejam, seja no que concerne à infra-estrutura e ao material didático, seja quanto ao assessoramento e ao apoio técnico e pedagógico específicos para a formulação e a implementação de processos político-pedagógicos requeridos pelos povos indígenas e garantidos pela Constituição Federal e por outras leis regulamentares do país. (p.142)

Com a intenção de demonstrar algumas das dificuldades enfrentadas na melhoria do ensino dentro das escolas indígenas, apresento a seguir mais alguns impasses no âmbito escolar indígena levantados durante o Coneei¹⁵.

- 61. A maioria das escolas indígenas, na sua estruturação, organização e gestão, teve de adotar modelos pré-existentes nos Sistemas de Ensino, em detrimento das perspectivas de cada comunidade e das diretrizes do Conselho Nacional de Educação que orientam para uma organização escolar própria, baseada nas estruturas sociais das comunidades e em sua participação nessa definição. As comunidades indígenas e a equipe pedagógica da escola devem discutir e decidir sobre o modelo de organização e gestão que esteja de acordo com as formas organizativas e políticas de cada povo e os Sistemas de Ensino precisam produzir orientações e normas para a estrutura e gestão das escolas indígenas, garantindo oportunidades de a Comunidade Educativa propor, experimentar e criar modelos colegiados e participativos, de acordo com formas próprias de organização social.

¹⁵ É preciso deixar claro que os impasses apontados referem-se de maneira generalizada à educação escolar indígena e que, portanto, podem não contemplar as dificuldades individuais enfrentadas pelas diferentes comunidades e suas escolas. Além disso, como o objetivo principal desta dissertação não é centrar-se na discussão da Conferência, foram selecionados apenas alguns dos impasses levantados durante o Coneei, somente os mais relevantes para a discussão realizada.

Todos os impasses encontram-se no sítio do MEC: <http://coneei.mec.gov.br>

- 64. O ensino bilíngüe no Brasil foi implantado sob a perspectiva do bilingüismo de transição que pretendia a substituição do uso das línguas indígenas pela língua portuguesa. Essa orientação ainda influencia a gestão dos usos lingüísticos nas práticas pedagógicas, servindo muitas vezes para subalternizar as línguas indígenas, promovendo seu enfraquecimento e desuso.
- 65. É preciso que os professores indígenas tenham acesso a metodologias de pesquisa sociolingüística para refletir sobre as realidades comunitárias e escolares dos usos lingüísticos, associadas ao grau de transmissão das línguas para as novas gerações, para planejar a atuação pedagógica que favoreça a manutenção e o desenvolvimento das línguas indígenas e a existência de um bilingüismo / multilingüismo estável.
- 67. O Ministério da Educação deve priorizar a formulação de uma política de acesso e permanência de estudantes indígenas em cursos de formação superior, em diferentes áreas de conhecimento, tanto em instituições de ensino superior públicas quanto em privadas. Existem mais de 4 mil estudantes universitários indígenas com convivem cotidianamente com o risco de não concluir os cursos por falta de apoio que assegure permanência e sucesso na aprendizagem. Parte desses estudantes indígenas é atendida pelo PROUNI, por bolsas da FUNAI, da FUNASA e por programas do governo de alguns estados. No entanto, a ausência de mecanismos, tanto de acompanhamento pedagógico, quanto de auxílio financeiro, dificulta e, em muitos casos, impede sua permanência e sucesso nos estudos.
- 72. Indicadores do Censo Escolar do INEP, de 2006, apontam que 48% das escolas indígenas funcionam em condições improvisadas. Torna-se urgente melhorar a infra-estrutura das escolas indígenas, dotando-as de equipamento e tecnologia para assegurar a qualidade da educação (bibliotecas, laboratórios de ciências e de informática).

- 76. Os recursos públicos para o desenvolvimento da educação escolar indígena foram ampliados, com destaque para o FUNDEB e PNAE - Indígena, para as linhas orçamentárias no Ministério da Educação e para os investimentos próprios dos Sistemas de Ensino em alguns estados e municípios. No entanto, são insuficientes os mecanismos que garantam transparência e controle social na aplicação desses recursos.
- 79. É preciso que as regras de financiamento da educação pública tratem a educação básica intercultural indígena de maneira sistêmica. Pelas regras vigentes, os Sistemas Estaduais de Ensino, que têm as escolas indígenas vinculadas a sua rede, não dispõem de financiamento para a oferta de educação infantil nessas escolas que, assim, convivem com práticas educativas dos sistemas municipais muitas vezes dissonantes ao seu projeto político-pedagógico.
- 80. Do mesmo modo, municípios que estão se organizando para a oferta do ensino médio, em diálogo com os representantes indígenas, não dispõem de recursos do FUNDEB para financiar os projetos pedagógicos.
- 93. No sentido de avançar no tratamento das especificidades dos povos indígenas e suas demandas educacionais de maneira sistêmica é necessário ampliar as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena, do Conselho Nacional de Educação, de 1999, para contemplar a Educação Infantil e o Ensino Médio, com a participação de representantes das lideranças e professores indígenas e dos Sistemas de Ensino.
- 96. É necessário avaliar e analisar os cursos de formação de docentes indígenas e seu impacto na aprendizagem dos estudantes e formular as Diretrizes para a Formação de Professores Indígenas, tanto no Ensino Médio – Magistério quanto nas Licenciaturas Interculturais, com a finalidade de consolidar um conjunto de referências conceituais e pedagógicas que vem se firmando como consenso entre os povos indígenas e as instituições formadoras e orientar novas experiências.

Os impasses levantados no Coneei demonstram que não há ainda uma correspondência direta entre o que se encontra na Constituição e a realidade do ensino bilíngue e intercultural, além disso, torna-se claro que os objetivos da SECAD encontram-se ainda longe de serem alcançados. Certamente tais impasses não são passíveis de resoluções simples e imediatas, porém, o seu levantamento, publicação e divulgação pode colaborar na busca por soluções e nas reivindicações indígenas perante o governo e as obrigações referentes à educação escolar indígena por ele assumidas através da Constituição Federal de 1988.

Não se trata de o Estado assumir a gestão educacional indígena, mas somente de dar condições para uma escola efetivamente indígena, ou seja, uma escola do índio e não apenas para o índio, ou como coloca Santos:

O desafio que se coloca é o de construir uma política pública do Estado articulada com o movimento indígena, seus interesses e suas necessidades, exercitando assim o gerenciamento democrático co-participativo. (p.148)

No entanto, como também apontado pelo autor indígena, o objetivo da educação intercultural não será alcançado caso não haja uma política de investimento eficaz, com capacidade para “garantir a realização de pesquisas, levantamentos, diagnósticos, materiais didáticos, programas de formação etc.” (p.156).

O quinto capítulo do livro refere-se à saúde indígena e é interessante por, além de fazer uma explanação sobre o processo histórico da política de saúde indígena no Brasil, demonstrar a incapacidade do governo em assumir suas funções e sua habilidade em transferir parcialmente ou por completo suas responsabilidades para órgãos privados ou outros órgãos públicos federados, já que para garantir condições dignas de saúde aos povos indígenas são realizadas parcerias com as organizações indígenas, perdendo elas muitas vezes o foco na defesa dos direitos civis e tornado-se prestadoras de serviços, tendo que agir de acordo com os princípios burocráticos do governo.

[...], configurou-se uma definição ambígua do papel das organizações indígenas: entre o

perfil de organização sociopolítica militante de contestação e o de organização profissional de prestação de serviços. (p.181)

É apontado ainda o aumento nos recursos financeiros destinados à saúde indígena entre 2000 e 2005, no entanto, o que não foi capaz de reduzir os problemas de saúde a níveis mais aceitáveis e próximos ao da média nacional, demonstrando que são necessárias medidas mais eficazes referentes à saúde indígena, principalmente no que diz respeito às crianças, uma vez que o índice de mortalidade da criança indígena até os nove anos é praticamente o dobro do índice médio da criança não indígena.

O problema alimentar também é discutido, especialmente por estar ligado à questão da terra e à criação de alternativas para a produção de alimentos dentro dos territórios indígenas.

[...]. Programas assistenciais não são suficientes para resolver um problema que é estrutural e reflete a necessidade de solucionar os problemas de terra e de auto-sustentação econômica dos povos indígenas. (p.187)

O capítulo seis trata da economia indígena e a importância de iniciativas produtivas ou exploratórias dos recursos naturais de forma sustentável e da importante condição de conhecimento e respeito da natureza.

O assistencialismo tem sido historicamente a melhor opção para a política de dominação, de pacificação e de integração dos povos indígenas do Brasil, como alternativa à política de extermínio e limpeza étnica no processo de formação do Estado brasileiro. A esse discurso e a essa prática colonialista foram acrescidos outros conceitos e métodos mais sutis e sofisticados, com as teorias de participação, de consulta e de parceria com as organizações e as comunidades indígenas, sem uma avaliação mais crítica e autônoma sobre o novo papel e a atuação do Estado e as possibilidades de mudanças mais promissoras dessa relação. (p.198)

O trecho acima é colocado para demonstrar que a adoção de uma política assistencialista pelo governo através de órgãos como a FUNAI sempre norteou as economias indígenas. No entanto, ações que visam à autonomia econômica indígena passam a ser realizadas através de

modernos projetos de desenvolvimento sustentável que são, além de uma resposta contrária ao processo de integração, “processos didáticos e políticos que visam recuperar o que os anos de repressão e violência lhes roubaram: autonomia econômica, política, cultural e, mais do que tudo, de pensamento.” (p.203)

Todavia, Santos deixa bem claro que autonomia não consiste em isolamento, seja ele espacial, tecnológico ou cognitivo, uma vez que os indígenas têm grande habilidade em apropriar-se do sistema dominante, porém como possibilidade de autonomia étnica, sendo necessário, para que isso ocorra, que os índios tomem suas próprias decisões, apesar de todas as dificuldades advindas das centenas de anos de dominação e assistencialismo, o que leva o autor a reconhecer a importância dos assessores não indígenas.

Essa atividade de consultoria concentra-se na ideia de apresentar possibilidades aos grupos indígenas, sejam referentes a sua língua ou a sua educação. Porém, como o próprio nome diz, um assessor serve para prestar assessoria e não necessariamente para ser seguido, uma vez que a vontade dos indígenas deve sempre ser respeitada, já que não deve ocorrer uma dependência passiva e sim um diálogo efetivo sobre experiências e conhecimentos e, mormente, a transferência de capacidades e habilidades.

O sétimo capítulo discute uma questão bastante delicada da sociedade atual, a do gênero, em especial sobre o papel feminino dentro de uma sociedade. Tal discussão é colocada por haver muitas vezes a pressão para que os indígenas instituem em suas comunidades associações específicas de mulheres, estudantes, professores, etc..

Segundo o autor, essa segregação em categorias é uma característica não indígena e não se encontra de acordo com as tradições indígenas, no entanto, acaba ocorrendo por pressões externas e principalmente pelo interesse de mulheres indígenas urbanas ou com estreitos vínculos com a sociedade branca.

Ele coloca que não é contrário à existência de associações específicas de mulheres ou de outras características, mas lembra que os interesses dessas associações, muitas vezes baseados em dinheiro e bens materiais, não devem se sobrepor aos campos de poder tradicionais, os quais são baseados em outros princípios e valores sociais, morais e espirituais. Além disso, aponta a

opinião das lideranças indígenas sobre como as mulheres podem participar dos diferentes movimentos¹⁶:

As lideranças indígenas defendem que a melhor maneira de garantir o empoderamento político das mulheres indígenas é incentivando e oportunizando espaços de participação no movimento indígena em geral e nas organizações pan-étnicas locais e regionais, nas quais há forte predominância masculina. (p. 213)

O último capítulo é de extrema relevância por trazer algumas das contribuições dos povos indígenas ao Brasil e ao mundo, incentivando a melhoria da autoestima indígena e também um maior conhecimento por parte dos não índios sobre a importância desses povos já tão atingidos pela discriminação e na maioria das vezes vistos como inferiores e incapazes.

Dentro do processo de relação indígena e não indígena no Brasil são apontadas diversas contribuições dos índios não apenas do ponto de vista genético para a formação do povo brasileiro, mas também cultural e religioso, como os ensinamentos sobre a sobrevivência dentro das matas e florestas brasileiras que permitiram a realização das expedições portuguesas dentro do país, a incorporação de palavras, conceitos e expressões de línguas indígenas, os conceitos culinários e, na atualidade com maior intensidade, os milenares conhecimentos sobre medicina tradicional, o que acaba gerando um aumento da biopirataria praticada por pesquisadores e cientistas do mundo todo que vêm em busca dos conhecimentos indígenas para práticas médicas.

Além disso, é colocado que dentro dos territórios indígenas existe uma “megabiodiversidade”, uma vez que os índios são verdadeiros guardiões das florestas e assim contribuem para amenizar os profundos desequilíbrios ambientais do planeta nos tempos atuais. É evidente, no entanto, que o autor não enfatiza o fato de muitas vezes alguns indígenas provocarem desequilíbrios devido a interesses financeiro individuais.

Outra contribuição indígena seria referente à imensa diversidade sociocultural e étnica dentro de nosso país.

¹⁶ Como apontado, a questão do gênero é bastante complexa e delicada, tendo sido exposta aqui apenas a opinião do autor do livro discutido. Para uma discussão mais ampla seria necessário um estudo mais aprofundado através do acompanhamento das atividades das organizações e de entrevistas com seus (e suas) participantes.

Por fim, o autor discute o futuro indígena e os desafios a serem superados através de algumas estratégias necessárias para as conquistas indígenas, apesar de acreditar que os desafios são menores do que os enfrentados nos últimos trinta anos.

A primeira estratégia seria a elaboração de um novo “projeto etnopolítico” que contemplasse a plena participação das bases do movimento indígena como meio de retomar as autonomias perdidas através do processo de dominação colonial. Já a segunda refere-se à capacidade de autogestão territorial, aproveitando os recursos naturais em benefício das comunidades, mas de forma ecologicamente sustentável, o que é bastante complicado por necessitar da coordenação das ações dos três níveis de instituições governamentais: federal, estadual e municipal.

Como terceira estratégia é apontada a necessidade de implementação de um programa permanente de capacitação política e técnica para as lideranças e organizações indígenas.

As duas últimas estratégias apontadas são referentes a projetos de estabelecimento de um Parlamento Indígena e de representação própria no Congresso Nacional que de alguma forma seja capaz de contemplar os diferentes 222 povos indígenas do Brasil.

Assim, o autor encerra apontando, como índio, o que acredita ser necessário para a conquista de um espaço mais amplo e justo para as comunidades indígenas, mas afirma sobre o material:

Este trabalho não é o resultado de uma análise sistemática ou de uma obra intelectual, muito menos é uma aula de receitas ou de conteúdos programáticos de moral e cívica ou de religião. É apenas uma tentativa de compartilhar experiências, pontos de vista, inquietações, preocupações e esperanças que esperamos possam servir para provocar reflexões, atitudes críticas e diálogos produtivos a respeito de tudo o que interessa aos povos indígenas e às nossas estratégias de trabalho e luta. (p.225)

A variedade de temas abordados por Santos proporciona que seus leitores tenham uma ampla visão sobre a situação indígena brasileira. Para os não índios pode ajudar na diminuição dos preconceitos tão amplamente divulgados sobre os indígenas e na formação dos professores indígenas atua como possibilitador de ampliação do autoconhecimento, estimulando a ampliação da autoestima indígena.

3.1.2. A Presença Indígena na Formação do Brasil¹⁷

O segundo livro da série *Vias dos Saberes* foi escrito por dois antropólogos envolvidos com a causa indígena, Carlos Augusto da Rocha Freire e João Pacheco de Oliveira, com o objetivo de “fornecer informações básicas sobre a presença e a participação dos indígenas no processo de formação do Brasil” (p.17).

O livro tem 264 páginas divididas em quatro períodos, sendo o primeiro de 1549 a 1755, o segundo de 1755 a 1910, o terceiro de 1910 a 1988 e o último de 1888 a 2006. Cerca de 60 páginas no final da material referem-se à bibliografia e a uma cronologia da presença indígena na formação do Brasil. Além disso, mesmo durante a discussão, são acrescentados diversos quadros de leituras adicionais e de fontes de pesquisas.

O material de formação destaca-se por também focar a história indígena no país, porém, baseada em diversos historiadores, na tentativa de apresentar as diferentes visões sobre os índios ao longo do percurso histórico brasileiro. Além disso, ao contrário de grande parte dos livros que conta a história do Brasil, em que os índios são apresentados como obstáculos ao desenvolvimento da civilização, a ideia que organiza o livro, segundo os autores, é a do indígena, independentemente da época e do lugar, que sempre fez parte do processo de formação territorial e política do país.

Dessa forma, vários são os assuntos tratados, especialmente referentes às diferentes legislações envolvendo a questão indígena desde o início do processo de colonização, baseadas nas divergentes visões ao longo do período (algumas simultaneamente) sobre os índios, como no século XVI em que eram vistos ora como seres degradados, mas com potencial para se tornarem cristãos, ora como seres inferiores e incapazes de se tornarem cristãos, podendo ser mortos ou escravizados, ou como nos séculos XVIII e XIX em que se contrapunham visões tutelares e científicas, além de assimilacionistas e românticas.

Além das questões legislativas, são discutidos também os movimentos de resistência por parte dos indígenas, sejam através de batalhas físicas realizadas ou da mobilização política, que

¹⁷ PACHECO, João de Oliveira & FREIRE, Carlos Augusto da Rocha. **A Presença Indígena na Formação do Brasil**. Brasília: MEC, SECAD, LACED/Museu Nacional. 2006.

passou a ser mais amplamente reconhecida, segundo os autores, a partir da década de 70 através do surgimento de lideranças indígenas, levando-os à inserção na luta pela redemocratização do país.

Assim, há detalhadas explicações sobre as organizações e conselhos envolvidos com a questão indígena, como o Serviço de Proteção ao Índio – SPI, a FUNAI, a Comissão Nacional de Política Indigenista – CNPI, entre outros, e sobre não índios que de alguma forma integraram e acompanharam as lutas e conquistas indígenas, tais como o Marechal Rondon, os irmãos Villas-Bôas, o médico-sanitarista Noel Nutels e Darcy Ribeiro.

Também a questão dos missionários é trabalhada até a atualidade, mostrando as atuações das missões, filiadas a diferentes religiões, sobre os indígenas e sua história de luta, além das modificações sofridas por algumas religiões referentes aos conceitos sobre os indígenas, como no caso do catolicismo que, a princípio, acreditava que os índios deveriam ser aculturados e integrados à sociedade, diferentemente do que passou a ocorrer no final do século XX, já que a religião passou a pregar a valorização dos costumes e tradições indígenas, configurando-se um novo projeto missionário.

O mesmo entusiasmo trazido por Santos no primeiro livro da coleção é repetido através de uma perspectiva bastante positiva sobre o futuro dos índios no país, sendo, inclusive, citada a mesma pesquisa IBOPE sobre a visão do não índio sobre o índio já discutida anteriormente.

Dentro dessa perspectiva otimista, são apontadas as melhorias provenientes da transferência de algumas funções antes exercidas pela FUNAI para diferentes ministérios, como é o caso da educação escolar indígena, que passou a ser responsabilidade do Ministério da Educação. O surgimento de Organizações Não Governamentais é indicado como um grande avanço conquistado, já que elas atuavam como assessoras, porém, “[...], deixando aos índios o protagonismo da luta indígena.” (p. 199).

Portanto, o livro consiste na descrição do caminho percorrido pelo indígena até a conquista do que poderia ser considerado um princípio de autonomia, objetivo principal apontado na atualidade pela maioria esmagadora de pesquisadores e envolvidos com a questão indígena no Brasil.

Sobre a estrutura do material analisado, é bastante relevante comentar que ao fim de cada item trabalhado é possível encontrar diferentes fontes para pesquisa, o que é muito importante de acordo com os objetivos do livro de discutir a história indígena e a formação do Brasil, porém,

sem a intenção de dar conta de todos os acontecimentos relacionados ao processo. Além disso, através de um aprofundamento no assunto, é provável que o leitor esteja apto a tirar novas conclusões e formar de maneira mais complexa a sua opinião sobre os assuntos tratados.

Como o número de informações trazidas pelo livro é bastante extenso e muitas vezes a ordem de apresentação não segue a ordem cronológica dos fatos, ao final do material é apresentado um quadro da cronologia da presença indígena na formação do Brasil, que auxilia o leitor para um melhor entendimento dos acontecimentos que marcaram a história indígena e a sua importância na formação do país.

3.1.3. Povos Indígenas e a Lei dos “Branços”: o direito à diferença¹⁸

O terceiro livro, que tem 203 páginas, diferencia-se dos dois primeiros por apresentar, em uma de suas partes, textos de diferentes autores e por ser especificamente voltado para a questão jurídica. Ele é dividido em três partes, constituindo-se a primeira em uma retrospectiva histórica do reconhecimento dos direitos indígenas no Brasil, a segunda em uma análise do direito indígena aplicado, ou seja, uma reflexão sobre até que ponto as leis indígenas estão sendo efetivamente cumpridas ou se vêm sendo desrespeitadas; e a terceira parte consiste na apresentação de diferentes textos sobre a legislação indígena escritos por advogados indígenas.

O fato de a obra ter sido escrita por diferentes índios especializados na área jurídica e engajados na luta pelos direitos indígenas é o seu grande diferencial em relação aos outros livros, auxiliando no visível intuito da coleção de demonstrar os avanços alcançados pelos indígenas, agora através do enfoque na luta judicial. Entretanto, entre os três livros, ele é o primeiro a apresentar a questão indígena de maneira mais crítica, enfatizando mais as dificuldades a serem superadas do que os avanços alcançados, apesar de estes também serem mostrados com entusiasmo.

O objetivo geral da obra, já apontado na introdução, é o de “levar aos estudantes indígenas e ao público em geral a discussão sobre os direitos indígenas no Brasil” (p.17). No entanto, o

¹⁸ ARAÚJO, Ana Valéria et alii. **Povos Indígenas e a Lei dos “Branços”: o direito à diferença**. MEC, SECAD, LACED/Museu Nacional. Brasília, 2006.

objetivo não é centrado somente na discussão dos direitos específicos indígenas, mas também em uma reflexão sobre os direitos garantidos a todos os brasileiros.

A primeira parte, que trabalha com a questão histórica, traz informações semelhantes aos dos outros livros, mas, devido ao enfoque na parte jurídica, aprofunda-se em questões que haviam sido apenas tocadas nas outras obras, tais como a história de criação do Parque Indígena do Xingu e como ainda os índios que o ocupam lutam pela inclusão de territórios excluídos da proposta inicial de sua criação, principalmente porque são áreas importantes para a sustentabilidade ambiental do Parque que sofre devido à exploração desordenada ao seu redor.

Outra discussão aprofundada nessa parte é a do Estatuto do Índio que, apesar de não mais condizer com os novos preceitos trazidos pela Constituição de 1988 por trabalhar com o conceito de “índios integrados”, ainda não foi revogado, e de como seria realizada a divisão de terras de acordo com tal Estatuto.

É ainda realizado um saldo da era militar para a questão indígena e as contradições ocorridas durante o período, já que o próprio governo criava dispositivos legais favoráveis aos indígenas, mas o que ocorria na prática era a negação dos direitos territoriais dos índios através de demarcações de terras reduzidas e a permissão de exploração de áreas remanescentes por diferentes empresas.

Sobre os intuítos militares, é apontado que ainda hoje há a tentativa de manutenção de influência sobre o destino dos direitos indígenas. Para demonstrar, é citado o exemplo do Gabinete de Segurança Institucional, chefiado pelo General Jorge Armando Felix, que criou um grupo de trabalho com a missão de propor uma nova política indigenista que, no entanto, não foi adiante por conta da repercussão negativa de sua criação. Assim, foi criado outro grupo de trabalho com o mesmo objetivo, mas através de portaria interministerial, o qual encerrou seus trabalhos em dezembro de 2005 com a recomendação da primeira Conferência Nacional dos Povos Indígenas, realizada em abril de 2006, e a instalação da Comissão Nacional de Política Indigenista, criada pelo presidente Lula por decreto no dia 23/03/2006. Também outra recomendação foi realizada pelo grupo, a de que as regras sobre o tema sejam atualizadas, já que não há mais a visão de integração do índio colocada no Estatuto, mesmo que não se vislumbrem o consenso ou o consentimento para que a atualização seja realizada a contento.

Ainda na primeira parte é apontada a importância de o Ministério Público Federal ter sido inserido no trato com a questão indígena desde a Constituição de 1988, já que finalmente os

índios passaram a contar com um órgão independente e com profissionais qualificados para lidarem com a defesa de seus direitos, que são os assessores técnicos em diferentes áreas.

Como nas outras obras da coleção, são apresentados os avanços no movimento indígena, sendo apontado o crescimento das organizações, que não apenas cresceram numericamente, mas também através do investimento em capacitação técnica de seus quadros, despontando profissionais indígenas bastante qualificados nas diversas áreas. Um exemplo citado é o da importância do movimento na decisão do Presidente Lula de finalmente homologar a demarcação da Terra Indígena Raposa Serra do Sol.

O apontamento do crescimento de profissionais indígenas realizado novamente auxilia na busca de uma autoestima mais elevada para os professores indígenas em formação, já que, na leitura dos livros, eles podem se reconhecer como parte do processo de conquistas realizadas pelo grupo ou podem sentir-se incentivados a lutarem por elas, objetivando fazer parte do grupo.

A segunda parte faz um apanhado dos benefícios trazidos pela Constituição de 1988, principalmente por ter aberto

um novo horizonte para o país como um todo, criando as bases para o estabelecimento de direito de uma sociedade pluriétnica e multicultural, em que povos continuem a existir como povos que são, independente do grau de contato ou de interação que exerçam com os demais setores da sociedade que os envolve. (p. 45)

Entretanto, são explanadas algumas das dificuldades enfrentadas pelos indígenas apesar do que está expresso na Carta Magna, demonstrando o quão longe se encontra o que está no papel do que efetivamente ocorre.

A principal dificuldade referente ao cumprimento do que está preconizado pela Constituição vigente é o fato de os indígenas ainda hoje serem tratados como seres relativamente incapazes, principalmente pela existência da FUNAI como órgão tutor, já que ainda não foi realizada a substituição do Estatuto do Índio que contém objetivos integracionistas, como pode ser visto no trecho a seguir:

Dessa maneira, a tutela é considerada um obstáculo à autonomia indígena em seus diversos aspectos e é inclusive discutida a necessidade de esboço de uma nova forma de proteção, já que por autonomia indígena não se pressupõe a

isenção do Estado, mas somente a convivência harmônica de variados universos culturais, o que implica em “normas capazes de garantirem os direitos desses povos e a sua autonomia na gestão de modos próprios de vida, impedindo a exploração e a violação de tais direitos, seja por particulares ou pelo próprio Estado”. (p. 57)

Assim, é buscado um equilíbrio entre a manutenção da proteção especial e necessária devido às diferenças culturais, e o fim do caráter discriminatório devido à suposta incapacidade indígena.

Como grande dificuldade enfrentada pelos indígenas está a questão da delimitação dos territórios indígenas, por diferentes razões, como a resistência pela demarcação sob o mote de que há “muita terra para pouco índio”, o que não teria nenhum amparo em fatos verídicos, uma vez que os povos indígenas vivem, em grande parte das regiões do país, em áreas pequenas, incapazes de lhes proporcionarem condições dignas de vida de acordo com seus costumes, e como a grande burocracia enfrentada na demarcação das terras, evidente nas diversas etapas do procedimento trazidas pelo livro.

Sobre a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), coloca-se que vários de seus dispositivos não estão sendo respeitados pelo Estado, já que o governo deve consultar os povos indígenas sempre que forem examinadas medidas legislativas ou administrativas que possam afetá-los diretamente, o que não vem ocorrendo, principalmente quando há o desejo de implementar projetos de infraestrutura com impactos às terras indígenas, e que vem sendo desrespeitado o critério de autoidentificação, o que prejudica principalmente os povos indígenas que estão lutando para recuperar o reconhecimento de suas identidades e, conseqüentemente, de suas terras. Da mesma maneira, os índios que vivem nas cidades enfrentam grandes dificuldades, já que morar em cidades tem sido muitas vezes entendido como falta de interesse pela manutenção da condição de indígena, deixando-se de levar em consideração os processos históricos que levaram os índios a tais condições.

São citados ainda alguns dos projetos parlamentares apresentados que procuram restringir os direitos indígenas, demonstrando que a luta deve ser constante, como já apontado no capítulo de Introdução desta dissertação, uma vez que as leis podem ser alteradas a qualquer momento.

Um típico exemplo da situação é trazido por Albuquerque (2007) ao discorrer sobre a situação indígena no município de São Gabriel da Cachoeira, afirmando que diversos avanços alcançados através da nomeação de um secretário indígena na pasta de Educação foram

paralisados através da nomeação de uma secretária não índia “cuja primeira preocupação foi apagar, literalmente, tudo o que se referia ao especificamente indígena – sobretudo as referências aos *subsistemas de educação indígena*” (p.64).

Outros assuntos não levantados nos outros livros são discutidos nesse, como a questão da permanência das Forças Armadas em territórios indígenas e a da necessidade de consideração de leis próprias indígenas, já que não há o reconhecimento de um Direito Indígena. É ainda levantado o tema da responsabilidade penal, uma vez que há um processo no Congresso Nacional que visa à supressão da atenuação automática da pena no caso de crimes cometidos por indígenas, o que para os autores seria desconsiderar as diferenças entre os índios e os demais segmentos da sociedade.

Questões já apontadas nos dois primeiros livros da coleção são aqui retomadas, tais como a necessidade de cotas para índios nas universidades e a obrigação, apontada pelos povos indígenas através de suas organizações, de a União efetivamente assumir a educação escolar indígena e não repassá-la aos estados e municípios, já que estes mostram que “não são capazes e não demonstram vontade política de seguir as diretrizes fixadas pelo Ministério da Educação, além de dificultarem em muito o repasse dos recursos que recebem da União especialmente para este fim.” (p. 67).

Assim, no encerramento da segunda parte é discutida “a difícil tarefa de viver em um estado esquizofrênico”, já que o Poder Legislativo continua se omitindo de regulamentar parte dos direitos criados e “demonstra hoje uma tendência a limitá-los e a minimizar a sua aplicação por meio de emendas constitucionais e projetos de lei ora em trâmite no Congresso Nacional”. (p.77). É colocado ainda que foram criadas novas dificuldades devido às conquistas alcançadas, já que, em algumas regiões do Brasil, cresce o clima de reação e animosidade em relação aos índios, que precisarão encontrar novos meios de afastar “os entraves ainda existentes – e os que se pretendam criar – no ordenamento jurídico brasileiro, para se verem reconhecidos como sujeitos históricos com pleno controle sobre suas vidas.” (p. 78).

São apresentadas algumas questões que deverão ser consideradas (p.78 e p.79), caso haja o efetivo desejo de sanear a ordem jurídica brasileira em prol dos direitos indígenas através da asseguaração do direito à diferença, as quais reproduzo abaixo:

- Aprovação de lei de revisão do Estatuto do Índio.

- Substituição da tutela por outros mecanismos de proteção especial e instrumentos de apoio do poder público aos povos indígenas.
- Reformulação do órgão indigenista para adaptar sua estrutura à de um órgão oficial pós-tutelar, dedicado a promover a cidadania indígena ao invés de substituí-la, além de trabalhos técnicos de demarcação, exercício do poder de polícia em defesa dos direitos indígenas e da efetiva proteção aos índios sem contato formal com a sociedade (os chamados “isolados”).
- Adoção de programas governamentais adequados às diferentes realidades regionais, que beneficiem povos e comunidades que mantêm relações entre si e partilham de contextos locais comuns, com o objetivo de apoiar as formas de vida de cada um desses povos e permitir a sua participação, sendo que interessados, nos processos de decisão de prioridades e nas respectivas dinâmicas regionais.
- Desenvolvimento de uma ação integrada no que diz respeito à política para a saúde indígena, no sentido de diferentes agências governamentais passarem a se articular para atenderem ao conjunto das demandas indígenas.
- Construção de um código de conduta para regulamentar e disciplinar a presença dos militares em terras indígenas, conforme compromisso assumido pelo governo brasileiro durante a Conferência Mundial do Racismo na África do Sul em 2002.
- Criação do Conselho Nacional de Política Indigenista, que deverá ser composto por representantes dos povos indígenas, das organizações de apoio à causa indígena e de órgãos do Governo Federal, com o papel de coordenar a ação governamental de atendimento aos índios.

A terceira parte, dividida em textos de advogados indígenas diversos, retoma os assuntos tratados nas outras duas partes, iniciando-se pela questão do direito às terras, através de texto elaborado pela advogada e coordenadora do departamento jurídico do Conselho Indígena de Roraima (CIR), Joênia Batista de Carvalho – Wapixana. Nele, a advogada, além de retomar as questões territoriais já trabalhadas na primeira e na segunda parte da obra, trata do princípio constitucional que considera a casa como um asilo inviolável, afirmando que é possível uma defesa dos direitos aos territórios indígenas através desse preceito, já que as terras indígenas “são

o domicílio por direito, a habitação necessária à sobrevivência física e cultural dos povos indígenas.” (p.93)

O segundo texto, de autoria do advogado e mestre em direito econômico e social pela PUC/PR, Paulo Celso de Oliveira – Pankararu, trata de questão menos abordada nos livros da coleção, a questão do meio ambiente, em ensaio intitulado *O direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado e os direitos indígenas*. Nele, o autor discute os choques ocorridos entre o direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado e os direitos indígenas, defendendo que seja empregado o princípio da razoabilidade, em que ocorre a análise do caso concreto e é definida a aplicação do princípio que deve prevalecer.

O principal conflito trabalhado é o direito de exploração dos recursos naturais dos territórios pelos indígenas, situação já atenuada pela medida provisória nº 2.166-67, de 24 de agosto de 2001, a qual determina que “a exploração dos recursos florestais em terras indígenas somente poderá ser realizada pelas comunidades indígenas, em regime de manejo florestal sustentável, para atender à sua subsistência, respeitados os arts. 2º e 3º deste Código (NR).” (p. 115).

O terceiro texto, *A proteção legal do patrimônio cultural dos Povos Indígenas no Brasil*, elaborado por Lúcia Fernanda Jófeg – Kaingang, diretora executiva do Instituto Indígena Brasileiro para a Propriedade Intelectual – INBRAPI – e mestre em direito público pela UnB, trata da discussão sobre a proteção ao patrimônio material e imaterial dos povos indígenas. A autora coloca que há informações bastante distorcidas e ausência de dados sobre as medidas de proteção dispensadas pelo setor jurídico, o que facilita a utilização e a apropriação cotidiana desse patrimônio. São discutidos os sistemas legais de proteção ao patrimônio indígena no âmbito nacional e internacional e são mostrados exemplos de desrespeito a esse patrimônio.

Dessa maneira, é apontada a necessidade de discussão de um sistema legal capaz de efetivamente estabelecer mecanismos protetores específicos, já que os sistemas existentes encontram-se muito distantes do ideal e também é afirmada a precisão de se conhecer a existência de instrumentos legais que permitam “a identificação e a superação de lacunas – mediante adequações ou interpretações sistemáticas – até que seja criado um sistema *sui generis* de proteção.” (p. 141), que seria baseado na transdisciplinaridade, no respeito e no reconhecimento “à diversidade cultural e aos sistemas jurídicos próprios de cada Povo Indígena, de modo a

possibilitar o exercício do protagonismo das pessoas que tornam esse patrimônio especial.”
(*idem*)

Já o quarto texto trata do exercício da cidadania indígena e é elaborado por Vilmar Martins Moura Guarany, advogado e mestrando em Direito Econômico e Social pela PUC/PR. Intitulado *Desafios e perspectivas para a construção e o exercício da cidadania indígena*, o ensaio enfoca uma perspectiva mais atual do indígena, trabalhando com a questão da identidade. Ele defende que apenas a autodefinição como índio não é suficiente na garantia da cidadania, já que muitas vezes não índios se declaram índios como meio de garantirem vantagens, como, por exemplo, vagas em universidades através do sistema de cotas. Dessa maneira, ele propõe que a definição deve ser realizada tanto pelo indivíduo interessado quanto pelo grupo étnico envolvido, como explicitado a seguir:

Assim, defendo a tese de que a definição sobre quem são os índios brasileiros dependerá da manifestação conjunta de vontades, tanto do grupo étnico quanto do indivíduo interessado. Se esses dois fatores operarem, o requisito da ascendência pré-colombiana automaticamente estará sendo cumprido, conforme comandos da Convenção 169, Artigo I, inciso b e do que está registrado na lei especial (Estatuto do Índio) em vigor no país. (p. 155)

O autor apresenta também alguns casos de desrespeito à cidadania indígena e aponta que é preciso conhecer as diversas legislações como meio de defender seus direitos, já que, fora da legislação específica sobre os índios, há diversos artigos que podem ser utilizados para garantir seus direitos, já que são destinados aos cidadãos em geral e, portanto, também devem se aplicar aos povos indígenas.

O último texto, *Os Direitos Humanos dos Povos Indígenas*, do professor de leis e políticas de direitos humanos da Universidade do Arizona, James J. Lenoir (S. James Anaya), tradução de Bias Arrudão, apresenta uma visão panorâmica dos desafios enfrentados pelos indígenas ao redor do mundo e discute alguns dos principais tratados e documentos que refletem um consenso internacional cada vez mais amplo referente aos direitos indígenas.

Dentre os principais problemas levantados está o da autodeterminação dos povos, visada pelos indígenas e vista com desconfiança pelos Estados, já que há o medo da secessão, da formação de Estados independentes por parte dos índios, apesar de os índios terem “quase universalmente negado possuem aspirações de independência nacional, encarando a

autodeterminação como base para assegurar uma existência digna enquanto grupos distintos dentro das fronteiras de Estado já existentes.” (p. 175)

São trabalhados casos de utilização dos tratados e convenções internacionais para defesa dos direitos indígenas em diferentes países, como Canadá, Colômbia, Estados Unidos, Taiti, Austrália, entre outros, para demonstrar como tais documentos têm sido relevantes na luta pelos direitos indígenas. Além disso, são citados exemplos de Estados que promulgaram cláusulas constitucionais ou leis que refletem a evolução do consenso internacional sobre os direitos dos povos indígenas, como no caso do Brasil e a Constituição de 1988, da Colômbia, do Equador, do Canadá e da Austrália.

A leitura e discussão do artigo podem servir como um incentivo aos índios do país para que continuem lutando por seus direitos, uma vez que é possível perceber que não estão sozinhos, que a luta indígena está muito além das fronteiras brasileiras e que cada vez mais estão sendo realizadas conquistas, apesar de todas as dificuldades enfrentadas.

3.1.4. Manual de Linguística: subsídios para a formação de professores indígenas na área de linguagem¹⁹

A obra, de 263 páginas, elaborada pelo linguista Marcus Maia, professor da UFRJ, difere muito dos outros livros da coleção, principalmente pelo enfoque no conceito de língua e pelos diversos exercícios linguísticos fornecidos com a intenção de serem úteis em programas de formação de professores em disciplinas como Linguística, Línguas Indígenas e Língua Portuguesa. Segundo Maia, sua publicação é justificada pelo escasso número de materiais acessíveis sobre o assunto elaborados com uma linguagem simples e objetiva, ou seja, adequado à educação escolar indígena.

O livro percorre de maneira bastante didática as diferentes disciplinas linguísticas e seus alcances e é interessante justamente por apresentar diversos exercícios sobre os assuntos tratados ao final de cada capítulo. Tais exercícios são compostos por reflexões linguísticas que podem ser realizadas em conjunto durante os cursos de formação, promovendo um amadurecimento

¹⁹ MAIA, Marcus. **Manual de Linguística: Subsídios para a formação de professores indígenas na área de linguagem**. Brasília: MEC, SECAD, LACED/Museu Nacional. 2006.

linguístico que será especialmente útil quando os professores em formação estiverem dando aulas dentro de suas comunidades, já que permitirá o trabalho com a autoestima linguística.

As atividades propostas também são interessantes por permitirem a reflexão nas diversas línguas indígenas, já que são baseadas no português e no karajá, porém, passíveis de transferência para as outras línguas.

Além de proporcionar subsídios linguísticos importantes para os professores indígenas, o livro também trabalha com a importância desses subsídios na luta contra a extinção das línguas indígenas, já que a teoria assumida, a da biolinguística, oferece argumentos importantes contra a visão preconceituosa de que há diferenças qualitativas entre as línguas, uma vez que a língua é entendida como produto da faculdade ou órgão da linguagem, funcionando de forma semelhante para todas as línguas. Dessa maneira, não há razões para um sentimento de inferioridade perante a língua materna, havendo o incentivo para sua utilização.

Segundo Maia, o estudo linguístico também pode ser considerado importante para a manutenção das línguas por outros fatores além da elevação da autoestima linguística, uma vez que é preciso conhecer detalhadamente a estrutura de uma língua para preservá-la, o que permite sua documentação através de dicionários e gramáticas e também a elaboração de materiais pedagógicos. Sobre o assunto, penso que, apesar de uma descrição detalhada da estrutura de uma língua ser interessante por permitir a documentação apontada pelo autor, de modo algum garante a sua continuidade, que somente poderia ser alcançada através de seu uso social efetivo.

A classificação genética e tipológica de uma língua também é considerada importante no ensino e consequente preservação das línguas por interagir dinamicamente com a sua descrição e análise, uma vez que “tanto o estudo descritivo subsidia o estudo comparativo, quanto o estudo comparativo permite corrigir e refinar o estudo descritivo.” (p.233).

Através de estudos dialetológicos e geolinguísticos, igualmente apresentados no livro, é possível estabelecer quais as variantes geográficas da língua e onde elas se encontram, além de ser possível estabelecer também os gêneros de fala, suas gírias, jargões, socioletos e arcaísmos; condição essencial “para se conhecer e avaliar a vitalidade das línguas e suas possíveis áreas de perda”. (idem)

O autor chama ainda a atenção para a importância do estabelecimento de ortografias funcionais para que haja um bom desenvolvimento da tradição escrita, com a consequente formação de literaturas, o que para ele pode contribuir de maneira possivelmente decisiva para a

preservação linguística. A meu ver, porém, a formação de literaturas está muito mais relacionada com o desejo de criá-las do que com o estabelecimento de ortografias funcionais, além disso, acredito que somente a criação literária não é suficiente para a preservação linguística, a qual depende de muitos fatores, principalmente de sua efetiva utilização dentro da sociedade, como já apontado, sendo a literatura apenas um dos empregos da língua.

No entanto, é apontado que o esforço para a manutenção das línguas não depende apenas de ações linguísticas, sendo necessárias também ações políticas, “tais como a proposição e implementação de legislação específica, a formulação de projetos e programas sócio-econômicos e educacionais diferenciados, etc.” (p. 234) e o empenho de seus falantes, que devem valorizar e ser firmes na decisão de manterem suas línguas como meio de garantia de sua transmissão para as outras gerações:

Atitudes afirmativas, apoiadas em micro-políticas de preservação, podem obter resultados eficazes e surpreendentes, promovendo a auto-estima e contribuindo para garantir a sobrevivência das línguas minoritárias. (p. 234)

O último item trabalhado pelo autor refere-se à influência da língua materna na segunda língua e vice-versa para os sujeitos bilíngues. O assunto já foi anteriormente discutido nesta dissertação e é apresentado no livro através de exemplos bastante didáticos e de argumentação sobre como a reflexão sobre tais interferências pode ser útil para a educação bilíngue, principalmente para a elaboração de textos ou, como coloca Maia:

A reflexão sobre esses temas tem relevo direto para a educação bilíngüe, pois o discurso oral, bem como a leitura e a redação em cada uma das línguas dos bilíngües parece, na prática, indicar a existência de interferências entre as duas línguas. (p. 236)

3.1.5. Formação de professores indígenas: repensando trajetórias²⁰

O quinto livro da coleção *Educação para Todos* direcionado à educação escolar indígena, *Formação de professores indígenas: repensando trajetórias*, tem 229 páginas e traz uma

²⁰ GRUPIONI, Luís Donisete B. (Org.). **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: MEC, SECAD, 2006.

coletânea de textos elaborados por diferentes autores: antropólogos, professores indígenas, linguistas, educadores e pelo coordenador geral da Secad à época, Kleber Gesteira Matos.

O livro é dividido em quatro partes. A primeira, denominada *Formando índios como professores: uma nova política pública*, traz três textos teóricos que tratam de questões bastante semelhantes às discutidas no livro anterior, o que os tornam um tanto repetitivo para o leitor. No entanto, cabe citar aqui algumas discussões realizadas relevantes para o trabalho com as situações de vida hoje enfrentadas pelos índios do Brasil.

Maher, no primeiro texto denominado *A formação de professores indígenas: uma discussão introdutória*, trabalha com a questão da diversidade indígena, afirmando que “é imperioso que a noção de *índio genérico* seja desconstruída já na Educação Infantil, para que nossas crianças não cresçam tendo uma visão equivocada dos povos indígenas em nosso país.” (p. 15). Dessa maneira, a autora aponta que não há desafios a serem superados no que se refere à diversidade somente na educação escolar indígena, mas também na educação tradicional. Os modelos de aprendizagem das sociedades indígenas e não indígenas também são levantados como meio de enfatizar a necessidade de uma educação escolar indígena diferenciada, já que, enquanto para os não índios o professor é visto como principal responsável pela aprendizagem, os índios possuem um modelo de aprendizagem diferenciado, que “passa pela demonstração, pela observação, pela imitação, pela tentativa e erro.” (p. 18), todos assumindo o papel de professor dentro de sua sociedade.

A autora discorre ainda sobre os diferentes modelos de bilinguismo, já discutidos anteriormente, e afirma que é sob o *Paradigma Emancipatório* que é construído o *Modelo de Enriquecimento Cultural e Linguístico*, no qual se pretende promover um bilinguismo aditivo, em que o aluno indígena possa adicionar a língua portuguesa ao seu repertório linguístico, porém, tornando-se cada vez mais proficiente em sua língua.

Um aspecto importante levantado no artigo de Maher e também no segundo texto, de Grupioni, *Contextualizando o campo da formação de professores indígenas no Brasil*, é o da necessidade de formação de professores pesquisadores, capazes de efetuar outras funções além da de professor, tais como colaborar na definição ortográfica de sua língua, servir de intermediário entre as sociedades indígenas e não indígenas e elaborar os materiais didáticos.

Maher trabalha ainda com a questão histórica (e principalmente política) do monolinguismo e aponta para a praticamente inexistência de países monolíngues, devendo haver

a valorização da diversificação. Além disso, afirma acreditar que o português também é uma língua indígena, uma vez que haveria a sua apropriação por parte do índio, tornando-a sua e, portanto, deixando de ser apenas uma língua emprestada. Dessa maneira, reconhecendo a língua portuguesa também como indígena, a autora coloca que “O respeito aos direitos linguísticos indígenas incluem, não apenas a garantia do direito ao uso da língua indígena, mas também o direito de não discriminação do português indígena.” (p. 36).

O artigo de Grupioni levanta questões semelhantes às trazidas por Maher, mas trabalha de maneira mais direta com as determinações trazidas pelo MEC, LDB e PNE (Plano Nacional de Educação). O autor enfatiza as dificuldades encontradas na efetiva realização de tais determinações referentes à educação escolar indígena e aponta que há ainda uma imensa distância sobre o que é determinado e a realidade de funcionamento das escolas indígenas, apesar de todas essas dificuldades incitarem ainda mais a persistência e a determinação dos professores e comunidades indígenas.

A principal dificuldade apontada por Grupioni é a de adequação das leis estaduais e municipais à Constituição, já que muitas vezes são as instâncias que acabam por assumir a educação escolar indígena, havendo a necessidade de criação de instâncias interinstitucionais, “com a participação dos professores e das comunidades indígenas para planejar e executar a educação escolar diferenciada nas escolas indígenas.” (p. 62), e o efetivo cumprimento da Resolução 3/99, que garante a autonomia pedagógica e curricular das escolas indígenas e a criação de carreira própria para o magistério indígena, com a realização de concurso público diferenciado para o ingresso na carreira (p.61 e p.62).

O terceiro texto da primeira parte, de autoria de Kleber Gesteira Matos e Nietta Linderberg Monte, intitula-se *O estado da arte da formação de professores indígenas no Brasil* e, assim como os dois textos anteriores, traz diversas informações sobre as resoluções tomadas referentes à educação escolar indígena. O que o texto principalmente acrescenta é uma discussão sobre os cursos de formação de professores indígenas. Primeiramente, é descrita a estrutura dos cursos e, em seguida, as habilidades que os professores devem desenvolver (novamente destacando o papel de liderança geralmente assumido pelos professores e a importância de eles se tornarem professores pesquisadores).

São descritos também alguns projetos e programas de formação de professores indígenas e é apontado que, “infelizmente, as línguas utilizadas para a transmissão e construção dos

conhecimentos curriculares durante os cursos de formação de professores indígenas não são as línguas indígenas faladas por estas sociedades.” (p. 87), mas que tal fato não impede que sejam realizadas “reflexões metalingüísticas e a produção de dicionários, gramáticas e alguns esforços de produção de textos e conhecimentos específicos nas línguas.” (p. 88).

O artigo traz ainda algumas experiências e escolhas diferentes realizadas referentes à educação escolar indígena por algumas comunidades, como forma de exemplificar que é possível a realização de projetos educacionais díspares, de acordo com as necessidades e anseios de cada comunidade.

É acrescentado um anexo contendo os diferentes cursos de Magistério Indígena no período de 1995 e 2005.

A segunda parte do livro é nomeada *Educação e Diversidade: Reflexões sobre o lugar da escola indígena* e é constituída por três textos. O primeiro deles, de autoria de Célia Letícia Gouvêa Collet, faz um histórico do surgimento da educação intercultural nas Américas e chama a atenção para dois diferentes pontos de vista sobre esse tipo de educação escolar, o de que ela seria um avanço no que se refere às políticas assimilacionistas anteriores e o de que, na verdade, a grande atenção que se dispense com a questão da diversidade serviria para minimizar questão muito mais profunda, a da desigualdade, o que acabaria por contribuir “para a reprodução de uma estrutura social discriminatória.”(p. 124). A autora diz assumir uma posição cautelosa sobre o assunto, já que os projetos de educação intercultural não são capazes de atingir “realmente a meta da inclusão ativa da população indígena no cenário político-econômico nacional, e que, pelo contrário, acabam, através de sua “nova” fórmula, ratificando a exclusão.” (p.126), mas que ela acredita “que as relações sociais e políticas não podem ser vistas de uma forma determinista.” (*idem*) e que os povos indígenas juntamente com seus parceiros têm conquistado avanços no que diz respeito a sua consideração como sociedades diferenciadas.

A pesquisadora Ruth Maria Fonini Monserrat, em seu artigo *Política e planejamento linguístico nas sociedades indígenas do Brasil hoje: o espaço e o futuro das línguas indígenas*, trata da questão da manutenção e revitalização das línguas indígenas por meio das políticas linguísticas existentes, colocando que inexistem uma política oficial clara em relação às línguas indígenas, apesar de sua aparente existência. Para Monserrat, “não há futuro visível para as línguas indígenas brasileiras.” (p. 146), sendo que, para reverter tal quadro, seria necessário que

tais línguas passassem a ter efetivo uso social, ou seja, a revitalização/manutenção de uma língua não dependeria somente de seu uso nas escolas, mas sim da resistência desenvolvida por cada grupo, que deve participar ativamente através de uma determinação política na luta de sobrevivência de sua língua.

Ao final de seu texto, tentando demonstrar uma perspectiva um pouco mais otimista, Monserrat aponta algumas iniciativas que acredita indicarem para uma paulatina conscientização “de setores indígenas em relação ao papel-chave das línguas indígenas na escola e desta na possibilidade de sobrevivência autônoma de seus povos.” (p. 149).

No terceiro texto, Wilmar da Rocha D'Angelis coloca-se contrário à existência de disciplinas nas escolas indígenas que trate de conhecimentos já adquiridos pela comunidade, uma vez que os indígenas têm suas próprias formas de passarem tais conhecimentos, não sendo necessária a intervenção da escola. Para ele, ao assumirmos tal estratégia educacional, “nos propomos a fugir de um preconceito (o de que o conhecimento construído pelos povos indígenas não é conhecimento) alimentando outro (o de que conhecimento indígena será conhecimento verdadeiro se for ensinado na – ou avalizado pela – escola).” (p. 157).

O autor propõe que sejam trabalhadas nas escolas indígenas unicamente as habilidades pelos indígenas desejadas, segundo ele, o português e a matemática, já que o principal desejo indígena é o de não ser enganado em suas relações com os brancos. A meu ver, não é um problema que sejam trabalhadas atividades típicas indígenas na escola, desde que não haja intenção de transformá-la no lugar de concentração de tais ensinamentos, servindo a escola apenas como local de compartilhamento do que foi adquirido através da rotina indígena, e desde que os horários escolares respeitem as outras atividades da comunidade, evitando-se que sejam prejudicados outros momentos de convivência em seu interior. Além disso, creio que é necessário analisar cada situação através de discussões com toda a sociedade em questão antes de determinar quais serão os assuntos escolares abordados.

A terceira parte do livro, *Saber militante: reflexões de formadores de formadores*, traz algumas considerações dos que trabalham como assessores das comunidades indígenas.

O primeiro texto, do antropólogo José Augusto Laranjeiras Sampaio, *O “resgate cultural” como valor: reflexões antropológicas sobre a formação de professores indígenas*, chama a atenção para o fato de o resgate cultural buscado vir a causar a padronização das tão

diversificadas sociedades indígenas, servindo as propaladas ideias de especificidade e diversidade justamente ao seu oposto. Entretanto, Sampaio diz acreditar que a educação escolar indígena específica e diferenciada possa “caminhar no sentido da produção de um conhecimento próprio das sociedades indígenas sobre si mesmas.” (p.173), o que levaria a um conhecimento teórico “de nossa História e de nossa Antropologia e, assim, capaz de livrar-se das perversas tutelas simbólicas de ideologias dominantes da sociedade nacional, mas capaz também de engendrar formas próprias de autopercepção de suas próprias historicidades e culturas...” (idem).

A segunda reflexão, de autoria de Gilvan Müller de Oliveira, *O que quer a linguística e o que se quer da linguística: a delicada questão da assessoria linguística ao movimento indígena*, discute principalmente o papel do linguista nas assessorias às comunidades indígenas e a possibilidade de seu trabalho contribuir de forma negativa para o sucesso dos projetos de autonomia indígena quando o assessor não deixa espaço para os projetos do povo assessorado, o que faz com que eles não sejam levados adiante quando da saída do assessor. É chamada a atenção também para o fato de muitas vezes haver a supervalorização da definição ortográfica de uma língua, esquecendo-se que “ortografias e normas escritas são o resultado do processo de criação de uma tradição escrita.” (p. 184), o que deve ser demonstrado pelo linguista, modificando assim a sua ação: “sua atuação passa a ser muito mais a elucidação conceitual da reflexão linguística conduzida pelos próprios falantes, que se constituem em pesquisadores das suas próprias línguas.” (idem), tornando-se a atuação do linguista necessária apenas de forma pontual e não permanente.

A última reflexão da terceira parte, *Notas em torno de discursos e práticas na educação escolar indígena*, é de autoria de Bruna Franchetto e trata dos impasses encontrados no interior da educação escolar indígena, havendo o reconhecimento das melhorias alcançadas, porém apontando que muito se fala em conquistas, “mas ainda muito pouco das contradições entre uma retórica inócua e práticas pouco refletidas, por vezes profundamente autoritárias e enganadoras, que observamos em aldeias, áreas indígenas, postos da FUNAI, municípios e estados.” (p. 197). Para Franchetto, o fato de o modelo de educação bilíngue intercultural ter sido criado exatamente com objetivos integracionistas e de liquidação das línguas e culturas indígenas dificultaria a utilização desse modelo com objetivos contrários ao de sua criação, já que haveria a “adoção nem sempre crítica de um modelo ainda com cheiro missionário e fórmulas muitas vezes empacotadas, iniciativas voluntárias e poucas competências específicas.” (p. 193).

A quarta parte do livro em questão, *Pontos de vista a partir da prática: reflexões de professores indígenas*, também é composta por três textos, todos elaborados por professores indígenas. O primeiro deles, *Experiência em formação de professores*, de Bruno Kaingang, relata a história de luta na área da educação pelos Kaingang, colocando que muitas são as dificuldades até hoje enfrentadas, uma vez que muitas escolas ainda são obrigadas a adotarem orientações de Secretarias de Educação que em nada condizem com a educação específica garantida por lei, e que ainda falta uma formação mais adequada aos professores indígenas, já que

Esses professores passam a atuar em suas comunidades e a ter uma ligação mais afetiva com as pessoas da comunidade escolar, criando, então, a necessidade de ampliar o quadro de professores mais críticos no que se refere às questões indígenas e não só à educação, pois para os índios a educação não está desvinculada da vida e de todas as relações existentes no seu mundo. (p. 203)

O segundo texto, *A educação escolar indígena e a diversidade cultural no Brasil*, de Francisca Novatino P. de Ângelo, de etnia Pareci, trata das políticas educacionais necessárias para uma educação escolar indígena realmente autônoma no país, discutindo a formação profissional dos professores indígenas e afirmando que é muito importante que haja “programas de formação e capacitação dos técnicos governamentais e dos professores indígenas para a gestão escolar. Os professores também serão gestores de suas escolas e avaliados pela comunidade, o que fortalecerá o controle social.” (p. 213). Dessa maneira, a autora aponta para a necessidade dos povos indígenas participarem efetivamente das políticas educacionais, “expressando suas experiências no processo construtivo do pedagógico, cultural, político e do institucional.” (idem). Outra questão de grande relevância é ainda levantada por Ângelo, a de que a promoção da diversidade cultural é um desafio não apenas das escolas indígenas, mas também da educação como um todo no Brasil:

A educação tem o dever de educar e reeducar a sociedade para o convívio com a diferença entre as sociedades indígenas e a sociedade ocidental, mostrando as diferenças existentes entre as sociedades indígenas e também na própria sociedade ocidental. São considerações importantes que queremos como povos, culturalmente diferenciados, para o convívio com diálogo e com respeito mútuo. (p. 214)

O último texto, *A educação na visão do professor indígena*, elaborado por Fausto da Silva Mandulão, de etnia Wapichana, também realiza um histórico da educação escolar indígena no país e exalta o papel do professor índio – enfatizando sua formação – que passa a representar “um novo *status* político dentro da comunidade, respondendo como um tradutor que decodifica o mundo fora da aldeia.” (p. 221), portanto, sendo a maneira como o professor indígena é orientado para o magistério essencial, uma vez que, caso seja orientado de forma distante da realidade indígena, “por meio do currículo pautado em disciplinas, fechado e desatualizado da realidade indígena” (idem), acabará por reproduzir o saber dominante, tornando-se essencial, portanto, um currículo que busque conhecimentos relevantes para a sobrevivência dos povos indígenas.

3.1.6. Educação na Diversidade: experiências e desafios na Educação Intercultural Bilíngüe²¹

O último livro da série a ser analisado foi publicado no ano de 2009, com 349 páginas e tiragem de 7.000 cópias, e tem a intenção de servir de complemento para o livro anterior ao reunir textos organizados por Ignacio Hernaiz referentes ao *Seminário Internacional Educação na Diversidade. Experiências e Desafios da Educação Intercultural Bilíngüe*, realizado em 2003 na Cidade do México. Ele é dividido em quatro partes: Diversidade e Educação Intercultural Bilíngüe: estados da arte na América Latina, As Políticas Públicas e a Educação na Diversidade, Educação e Diversidade na Iniciativa *Comunidade de Aprendizagem* e Experiências sobre Educação Intercultural Bilíngüe na América Latina. Dentro de cada uma delas, há textos de diferentes autores, de diferentes países, todos participantes do seminário sobre a questão da educação escolar indígena.

Trata-se de um livro importante por gerar o intercâmbio entre as políticas linguísticas e educacionais assumidas por outros países da América, além disso, por trazer indicações de

²¹ HERNÁIZ, Ignacio (Org.). **Educação na Diversidade: experiências e desafios na Educação Intercultural Bilíngüe**. Brasília. MEC/SECAD/UNESCO, 2009.

diversos trabalhos acadêmicos sobre a temática da educação escolar indígena, o que se torna bastante relevante para os que desejam aprofundar-se no assunto.

No seu decorrer, são levantados como desafios e dificuldades os mesmos pontos trabalhados pelos outros livros referentes à educação escolar indígena no Brasil, tais como o fato de o ensino bilíngue restringir-se muitas vezes ao ensino básico, a baixa autoestima indígena – provocada por séculos de preconceitos e que acaba por colaborar com as dificuldades enfrentadas no ensino bilíngue intercultural, já que muitos indígenas veem o aprendizado da língua oficial como forma de ascensão social e como meio de dificultar serem enganados em suas relações comerciais, não desejando, portanto, o ensino focado na língua materna –, as dificuldades enfrentadas na formação de professores indígenas qualificados, além da falta de qualidade no ensino da língua oficial.

Há no livro também a descrição dos principais aparatos legislativos em diferentes países da América e dos projetos desenvolvidos em cada um deles. A descrição dos projetos é interessante à medida que podem vir a servir de inspiração para que os indígenas brasileiros elaborem seus próprios projetos, de acordo com suas características como sociedades. Também os problemas levantados nos projetos podem auxiliar na elaboração dos planos brasileiros, evitando-se as experiências negativas vividas pelos grupos indígenas de outros países.

A definição ortográfica é apontada como uma necessidade referente à conservação das línguas minoritárias e à educação escolar intercultural bilíngue. Além disso, a escola é colocada como um dos principais agentes no processo de revitalização e manutenção das línguas, sendo o foco maior na educação intercultural, tanto na educação escolar indígena quanto na não indígena, diferentemente do que ocorre nos outros livros da coleção, que, apesar de indicarem a importância da educação intercultural nas escolas não indígenas, não focam nesse tópico. Dessa maneira, a interculturalidade efetiva é vista como possível somente em um contexto em que todas as sociedades envolvidas assumam uma postura positiva e ativa à sua existência. Em um dos textos, inclusive, há a sugestão de que os indígenas participem também na elaboração de currículos não indígenas, como meio de apontarem as características de seus povos que desejam ver expostas para os não índios.

Nos diversos textos trazidos há também o reconhecimento da importância do bilinguismo e a afirmação de que uma educação bilíngue não é necessariamente intercultural, já que a interculturalidade não se relaciona somente ao uso de duas línguas dentro da sala de aula, mas às

atitudes positivas e de respeito de todos, em todas as sociedades envolvidas, envolvendo, portanto, três eixos: ensino – aprendizagem – ação.

A história do bilinguismo como prática assimilacionista é trabalhada, já que seu processo foi semelhante em quase toda a América, havendo ainda muitos resquícios dessa atividade, sendo reconhecida a lentidão no processo de transformação do bilinguismo como prática assimilacionista para prática libertadora ou emancipatória.

Pela leitura dos textos percebe-se a participação de entidades estrangeiras nos projetos, denotando que tal prática não é comum somente no Brasil, mas também em outros países da América, o que demonstra as dificuldades dos governantes em lidarem com suas obrigações perante as comunidades indígenas. Além disso, fica clara também a semelhança com as comunidades indígenas brasileiras quando é realizada a análise sobre as condições de vida dos indígenas nesses países, já que são altos os índices de pobreza e de repetência entre eles.

Uma concepção freireana é diversas vezes retomada como essencial no processo de democratização da educação intercultural e o reconhecimento do outro como igual em seus direitos, mas diferente em suas especificidades, o que representa uma imensa riqueza cultural.

Ao final do livro encontram-se dois anexos, o primeiro deles sem grande sentido, já que se trata da agenda do seminário que deu origem ao livro, ocorrido em 2003, tendo sido ele publicado no Brasil pelo MEC somente em 2009; já o segundo anexo traz informações sobre os projetos financiados pela Fundação Kellogg e suas características. Apesar de a obra praticamente não trazer informações sobre a situação da educação escolar indígena no Brasil, o anexo apresenta também os projetos financiados pela fundação no Brasil.

4. O REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA AS ESCOLAS INDÍGENAS²²

Neste capítulo realizo a discussão sobre o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas – ao qual passo a me referir como RCNEI – elaborado em 1998 e reeditado em 2005 pelo Ministério de Educação através da SECAD. Como o referencial é dividido por disciplinas, percorro o polêmico debate sobre a divisão do conteúdo a ser estudado em disciplinas, modelo baseado no paradigma não indígena.

4.1. Panorama sobre o RCNEI

O RCNEI, publicado pelo MEC em 1998 e reeditado pela SECAD em 2005, traz possibilidades de trabalho no interior das escolas indígenas. Segundo o próprio documento, servindo apenas como auxiliar nas escolhas de cada comunidade, tendo, portanto, “função formativa e não normativa”.

Como objetivos propostos estão o fornecimento de bases para a melhoria dos programas escolares indígenas a partir dos interesses e desejos dos grupos específicos e subsídios para a formação de educadores habilitados a assumirem essa tarefa de avanço.

Todo o Referencial é destinado ao trabalho no Ensino Fundamental, para as fases correspondentes à primeira até a oitava série, por entender-se que o trabalho somente até a quarta série poderia servir como um “desestímulo para os alunos e professores indígenas”, uma vez que o ensino fundamental completo já era, à época, uma demanda das diferentes aldeias.

Através do RCNEI, vemos que ainda há uma priorização do Ensino Fundamental, sendo o Ensino Médio deixado de lado, porém, isso provavelmente ocorre porque na época de sua elaboração não havia demanda para o Ensino Médio. Dessa maneira, na atualidade, é preciso que novos documentos sejam elaborados, contemplando o Ensino Médio, já que ele também passa a ser uma demanda dos povos indígenas, evitando-se assim que os esforços referentes ao Ensino

²² BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Segunda edição. Brasília, 2005.

Fundamental sejam perdidos por conta da assimilação indígena quando da busca pelo Ensino Médio fora das comunidades.

A primeira parte do Referencial, que seria destinada principalmente aos técnicos das secretarias estaduais e municipais de ensino, trata dos fundamentos gerais da educação escolar indígena e de suas diferenças em relação à educação escolar comum, através da explicação da necessidade de calendários e currículos específicos, com o evidente intuito da diminuição na burocratização do sistema educacional indígena.

Portanto, essa primeira parte não traz informações muito diferentes das abordadas nos livros do MEC para a formação de professores indígenas, tratando da história da educação escolar indígena e das legislações que dão suporte às questões indígenas. Porém, foca principalmente a parte educacional, trazendo, como já colocado, questões como a burocratização do sistema educacional indígena e seus consequentes problemas, como a seriação, os problemas geralmente encarados na carreira e na formação dos professores indígenas, a falta de suporte financeiro aos projetos e as dificuldades enfrentadas na elaboração dos materiais didáticos específicos e diferenciados. No entanto, o objetivo é principalmente conscientizar os técnicos das secretarias estaduais e municipais sobre a importância de auxiliarem nos projetos indígenas, adequando-os às necessidades e desejos de cada etnia e não proporcionando que sejam engolidos pela tão comum burocratização existente em nosso país.

A segunda parte do RCNEI traz sugestões de trabalho aos professores indígenas do Ensino Fundamental, sem uma divisão em séries ou ciclos, “de forma a permitir que os professores e seus colaboradores reflitam sobre quando e com quem trabalhar as idéias propostas e outras a serem identificadas.” (p. 53). Ela é dividida em Orientações Pedagógicas, Temas Transversais, Línguas, Matemática, História, Geografia, Ciências, Arte e Educação Física.

4.2. Orientações Pedagógicas

Esse item trabalha principalmente a questão dos objetivos da escola, uma vez que ela deve estar vinculada às necessidades da comunidade que atende, porém, “sem negar a importância do acesso a outros conhecimentos, inclusive vendo nessa articulação o grande propósito da existência da escola nas aldeias.” (p.58). Dessa maneira, é possível reconhecer no Referencial

uma forma de auxílio para que haja possibilidade de realizar o que se encontra disposto na Constituição, porém, é reforçado que os objetivos a serem alcançados na escola indígena são bastante diferentes “da idéia de *objetivos terminais*, ou finais, muito presente na cultura escolar.” (p. 59).

Assim, a publicação reforça que há maneiras diversas de implementar a educação escolar bilíngue e diferenciada, e que os textos apresentados são apenas sugestões de formas para promover o ensino ao mesmo tempo específico e geral, ou seja, baseado nas características indígenas e, simultaneamente, nos conhecimentos denominados universais.

São trazidos testemunhos de professores como meio de exemplificar as diferentes formas de trabalhar os temas abordados e é enfatizada a necessidade de um processo de autoria, “em que os alunos são convidados a ter um papel ativo em todo o processo de aprendizagem, ao mesmo tempo em que tais relações se estabelecem em contextos sociais e históricos determinados.” (p. 61).

É reforçado que para que haja uma efetiva interação entre os conhecimentos indígenas e os universais, é preciso que o espaço escolar não se resuma à escola, mas alcance outros locais de socialização, devendo o currículo estar baseado na vida social e nos eventos da sociedade. No entanto, não se chama a atenção para o fato de que cada caso deve ser analisado individualmente. De qualquer forma, vemos que muitas vezes esse espaço denominado no Referencial como escolar tem, sim, em alguns casos, sido resumido à escola, como apontado por Neto (2009) sobre os Tapirapés, que reclamam que a escola vem reduzindo os espaços tradicionais de convivência na aldeia.

Apontam-se ainda dentro das orientações pedagógicas os benefícios trazidos pela construção de diários de sala, sem uma função burocrática, mas apenas como uma facilitação da pesquisa, uma vez que através deles é possível “trazer para o plano institucional a dimensão heterogênea e ricamente variada do cotidiano, a partir do ponto de vista dos sujeitos particulares que fazem a escola indígena.” (p. 67). No entanto, não há dados de como os diários são utilizados e se realmente eles são capazes de trazerem benefícios dentro do plano educacional indígena ou se são utilizados apenas como prestação de contas por parte do professor, tornando-se somente “arquivos mortos” dentro das escolas e secretarias, como geralmente ocorre nas escolas não indígenas.

A questão do tempo escolar também é abordada, discutindo-se o respeito à especificidade do calendário indígena, bem como o não aprisionamento à seriação, às grades, horários e bimestres, no entanto, na própria fala de uma das professoras fica evidente que nem sempre esse respeito ao calendário indígena é cumprido, já que as secretarias insistem em enviarem os calendários a serem seguidos:

O calendário deve ser diferente do que vem da secretaria, porque no inverno é tempo de colher e plantar e os alunos faltam muito às aulas. Nesses períodos não deve ter aula. Maria José Lima, professora Xucuru, PE. (p.76)

Em relação aos ciclos de formação, é colocado que não se deve considerar somente os conteúdos escolares, mas também a idade e a experiência prévia de cada aluno, não sendo possível entendê-los como estando em um mesmo momento de sua formação e a divisão escolar em ciclos é sugerida porque

Entende-se que uma divisão do percurso de ensino-aprendizagem em ciclos favorece as possibilidades de sucesso dos alunos, permitindo um ritmo mais adequado de cada um, no seu caminho em direção ao objeto de seu conhecimento. Esse caminho estará mediado pelo professor e também pelos outros alunos no mesmo espaço escolar, ainda que em outros ciclos. (p. 79)

A divisão em ciclos certamente é interessante, mas desde que ela realmente leve em consideração os conhecimentos de cada aluno e não seja mais uma nomenclatura para as mesmas atitudes, como comumente ocorre.

O último item considerado dentro das orientações pedagógicas é o da formação dos professores indígenas, o qual não se difere muito dos outros livros trabalhados, porém, a questão é colocada de maneira mais didática, sugerindo uma formação objetivando a reflexão sobre a prática, a preparação para o estudo independente, a preparação do professor-pesquisador e a produção de materiais didático-pedagógicos, com, inclusive, a sugestão de disciplinas para o curso de formação, como Estudo Dirigido, Estudo Independente e Iniciação à Pesquisa.

4.3. Temas Transversais

Dentro dos temas transversais são apresentados seis temas os quais são considerados interessantes para o trabalho nas escolas, principalmente por estarem relacionados à luta pela autonomia indígena. Os temas são: *terra e biodiversidade, autossustentação, direitos, lutas e movimentos, ética indígena, pluralidade cultural e educação e saúde.*

Apesar de não serem os únicos temas transversais passíveis de discussão, é bastante relevante a sua indicação, já que a formação indígena prescinde do desenvolvimento de um senso crítico apurado, principalmente levando em consideração o sempre necessário movimento indígena para a manutenção das conquistas realizadas e a busca por outras novas. Dessa forma, trata-se de temas que perpassam a situação indígena diariamente e, portanto, de grande importância.

4.4. Disciplinas

A parte destinada às diferentes disciplinas é dividida em Línguas, Matemática, História, Geografia, Ciências, Arte e Educação Física.

4.4.1. Línguas

A principal discussão sobre Línguas refere-se à necessidade do bilinguismo escolar. Alguns motivos são apontados para a necessidade de estudo da língua indígena na escola: atribuir-lhe a condição de língua plena e colocá-la em situação de igualdade, ao menos no cenário escolar, em relação ao português, impedir o desaparecimento da língua indígena e facilitar a revitalização da língua, o que pode ser alcançado desde que haja o interesse da comunidade como um todo.

Para tanto, é colocado que no âmbito escolar a língua indígena deverá ser a língua de instrução oral e escrita, entrando no currículo no formato de *Língua indígena como primeira língua*, quando a língua materna for a indígena, e *Língua indígena como segunda língua* quando a língua materna for o Português.

A importância da aprendizagem da língua portuguesa é justificada principalmente por quatro razões: por servir como instrumento de defesa dos direitos indígenas, por possibilitar a

ampliação de seu conhecimento e o da humanidade, por promover a discussão de textos indígenas e conseqüentemente facilitar o reconhecimento e o respeito aos povos indígenas e por funcionar como instrumento de relacionamento entre as diversas etnias, permitindo a intensificação do movimento indígena.

O grande objetivo das aulas de português seria o de ensinar o português padrão oral e escrito, possibilitando “que o aluno continue a se expressar na variedade local do português, [...]” (p. 123). Dessa maneira, fica evidente que o RCNEI adota a concepção de bilinguismo por nós também assumida, a de que o sujeito bilíngue seria aquele que transita entre as duas línguas, sem necessariamente adquirir habilidades semelhantes a falantes nativos nelas, mas com a capacidade de intercompreensão, entretanto, que deve ter acesso à norma padrão oral e escrita para que possa fazer uso de tal habilidade na luta de garantia de seus interesses.

O Referencial discute ainda a necessidade de introdução do uso escrito das línguas indígenas, apontando que o principal argumento a favor é o de que “limitar essas línguas a usos exclusivamente orais significa mantê-las em posição de pouco prestígio e de baixa funcionalidade, diminuindo suas chances de sobrevivência em situações de pós-contato.” (p. 128). Novamente é preciso ressaltar que apesar de a tradição escrita aparecer constantemente nos livros e documentos sobre a educação escolar indígena como uma das soluções para a continuidade de uma língua e apesar de realmente auxiliar em alguns casos, ela é insuficiente caso não seja adotada uma política linguística eficiente, com seu efetivo uso social.

Após todas essas discussões sobre questões linguísticas, o RCNEI apresenta possibilidades efetivas de trabalho com as línguas estudadas nas escolas indígenas, seja para o desenvolvimento da habilidade escrita ou oral. Além disso, há discussões de como devem ser realizadas as avaliações, vindo a tona novamente a questão do bilinguismo, já que muitas vezes ocorre o uso alternado por parte dos alunos das duas línguas, o que não significa que há deficiência linguística, mas somente que se trata de um fenômeno natural, já que, dentro da perspectiva de bilinguismo assumida, é improvável que um sujeito bilíngue seja capaz de manter as duas línguas completamente separadas uma da outra. Assim, é alertado que é preciso muito cuidado nos momentos de avaliação, já que, “[...] muitas vezes, o que é chamado “erro”, e avaliado como tal, é uma manifestação perfeitamente natural no uso de línguas em contato.” (p. 150).

4.4.2. Matemática

O estudo da matemática é apontado como fundamental por possibilitar um melhor entendimento do mundo não indígena e facilitar a elaboração de projetos comunitários que auxiliem na conquista de autossustentabilidade das comunidades, sendo possível uma relação mais igualitária com a sociedade branca.

É interessante que o Referencial não traga uma ideia estereotipada sobre a matemática, mas sim o reconhecimento de que “cada grupo indígena tem formas próprias de “matematizar”.” (p. 161). Além disso, a Matemática não é vista como disciplina única, mas sim de grande interação com as outras, como evidente no exemplo abaixo:

Conhecimentos matemáticos são essenciais para a história e a geografia, por exemplo, quando se trata de justificar a posse imemorial de territórios indígenas em laudos antropológicos. Saber matemática é requisito obrigatório para entender os vários documentos nos quais os laudos são baseados, que incluem mapas, decretos e portarias que delimitam ou demarcam áreas indígenas, e notícias de jornal e artigos acadêmicos que descrevem, entre outras coisas, a trajetória da população pela região, em determinada data ou período. (p. 162)

Com essa concepção, são sugeridas diversas atividades relacionando não somente a Matemática às demais disciplinas, mas principalmente relacionando o modo não indígena de trabalhar a matemática com o modo indígena, além de situações cotidianas que podem ser trabalhadas para a melhor assimilação dos conteúdos da disciplina.

4.4.3. História

A principal colocação sobre o estudo da História pelos indígenas é a de que

É importante considerar que o estudo da História pode significar para os próprios povos indígenas a oportunidade de valorização das suas narrativas históricas. É o momento de estudo das relações de cada um desses povos com a sociedade nacional, em prol de direitos que assegurem a sua sobrevivência física e cultural. (p.198)

Dentro dessa perspectiva, é realizada uma discussão sobre o fato de muitas vezes ser desconsiderada a história dos povos indígenas, propagando-se a ideia errônea de que eles não

sofrem transformações com o passar do tempo e que são sociedades atrasadas, “existindo unicamente no passado como sociedades “primitivas”.” (p.199).

É colocado que a proposta de História para o currículo das escolas indígenas deve estar atrelada à consideração da diversidade cultural, das diferentes histórias de contato e intercâmbio, das lutas e antagonismos políticos, territoriais e culturais e das particularidades na construção de relações entre o presente e o passado. Dessa forma, são proporcionadas possibilidades de trabalhos para o professor, mas enfatizado que a seleção dos temas deve basear-se na discussão entre o professor e os alunos sobre o que significa a história para a comunidade em questão. Os temas indicados referem-se principalmente à valorização do modo de viver indígena e a história dos povos nativos.

4.4.4. Geografia

A geografia é definida no RCNEI como a relação de um povo com seu espaço em um determinado tempo histórico, portanto, a questão do espaço/território aparece destacada nas atividades propostas dentro da grade curricular da Geografia, auxiliando também o seu conhecimento nas atitudes de defesa da terra indígena:

Assim, a geografia ajuda a conhecer e defender o território. Também é útil para compreender a economia da região e a economia de mercado, diferente da economia indígena, e para planejar os projetos econômicos que possam interessar. [...]. Nesse ponto, é importante lembrar do tema transversal auto-sustentação. (p. 229)

Os temas sugeridos buscam a valorização dos modos de vida indígena em relação a outras sociedades, indicando que seja trabalhada a valorização da realidade de cada povo indígena.

4.4.5. Ciências

Também a área de Ciências aparece conectada aos temas transversais propostos, mais especificamente aos temas *Terra e Conservação da Biodiversidade e Autossustentação* e, conseqüentemente, à questão da autonomia indígena.

Alguns temas são sugeridos para serem trabalhados na disciplina, como *Os seres humanos e o meio ambiente, O corpo humano e a saúde e Atividades produtivas e relações sociais*, todos eles com diversos subtemas. Como nas outras disciplinas, é proposto o diálogo entre os conhecimentos da comunidade e o dos outros povos.

4.4.6. Arte

O ensino de arte aparece diretamente relacionado à valorização da cultura indígena como um todo, mas principalmente da diversidade entre as diversas etnias, já que,

Além de outras funções, as produções artísticas dos povos indígenas são um meio de comunicação de aspectos da cultura, da vida social e da visão do mundo. Por intermédio dos objetos, das danças, da pintura corporal e dos cantos, são transmitidas e/ou registradas as lembranças, os acontecimentos dos mitos, as referências de parentesco, a existência e o aspecto dos seres sobrenaturais. (p. 288)

Dessa maneira, evidencia-se o importante papel assumido pela arte dentro de uma comunidade e a importância de seu estudo, apesar de o próprio RCNEI apontar para a ausência da arte como área de estudo dentro das escolas indígenas.

Portanto, sugere-se que a inclusão da disciplina pode auxiliar no desenvolvimento do sentimento de pertencimento a um povo em específico, ajudando na construção de identidades.

O estudo da arte indígena é também indicado como necessário na sua relação com as manifestações artísticas diversas, seja de outros povos indígenas ou não, estando as sugestões de temas relacionadas a essa valorização da cultura específica e, portanto, da identidade indígena, porém com a apreciação também de outras manifestações artísticas.

4.4.7. Educação Física

A grande discussão que se coloca é a necessidade ou não da disciplina de Educação Física na escola indígena e desde o início há o apontamento de que os indígenas têm suas próprias

formas de Educação Física, as quais não precisam ser trabalhadas no ambiente escolar. Dessa maneira, é colocado que a comunidade deve ter o direito de escolher se deseja ou não acrescentar a disciplina em seu currículo.

Entretanto, são citadas algumas razões incentivando a adoção da disciplina:

- O grande interesse dos indígenas pelos esportes, como possibilidade de conhecer o mundo exterior às comunidades e divulgar as culturas indígenas aos não índios;
- A questão da saúde, já que as limitações dos territórios indígenas acabam por provocar o rareamento da caça e da pesca, modificando os hábitos alimentares das comunidades e reduzindo as atividades físicas das populações, surgindo problemas de sedentarismo, obesidade e diabetes; e
- O fato de a disciplina poder ajudar a reverter a situação de abandono de aspectos da cultura indígena, já que elementos do que é nomeado no Referencial como “cultura corporal de movimento” , que no passado eram praticados naturalmente, fora da escola, poderiam agora fazer parte dos conteúdos da disciplina, sendo possível, portanto, reanimar ou revitalizar a cultura corporal indígena.

No entanto, o próprio documento aponta que há problemas referentes à inclusão da disciplina, principalmente no que se refere à introdução dos esportes não indígenas, já que

Certas avaliações preliminares na área de Educação Física indicam que, depois do contato sistemático com a sociedade envolvente, os esportes “dos brancos” passam a “substituir” os jogos indígenas tradicionais. Numa linha semelhante de raciocínio, encontramos, em algumas comunidades indígenas, a atividade esportiva como motivo de desavenças: as novas gerações costumam ser adeptas entusiasmadas da prática do futebol e de outros esportes; os mais velhos por sua vez, tendem a acreditar que o gosto excessivo dos jovens por essas práticas mantêm-nos afastados das atividades cerimoniais do grupo. (p 324)

É justamente por tais desavenças que é indicada a possibilidade de a Educação Física auxiliar na revitalização das atividades indígenas, desde que trabalhada de maneira a valorizar as práticas indígenas e desenvolver o senso crítico em relação ao funcionamento das sociedades ocidentais.

4.5. Sobre a relevância do RCNEI

O fato de o Referencial ter sido elaborado de maneira cooperativa entre indígenas e assessores proporciona uma alta qualidade do documento, já que o mesmo é baseado tanto no conhecimento de causa indígena quanto nos conhecimentos científicos dos assessores.

Dessa maneira, a meu ver, o documento é extremamente relevante, proporcionando ideias, possibilidades de trabalho, mas, no entanto, sem impô-las como única opção. Porém, apesar de não mais ser aplicada hoje em dia, acredito que a divisão por disciplinas remete diretamente ao ensino ocidental, o que demanda certo cuidado por parte dos professores indígenas para não encararem tal fato como necessidade de seguirem os parâmetros curriculares não indígenas e indica a necessidade de elaboração de novos Referenciais.

O mesmo ocorre em relação ao aumento da demanda pelo Ensino Médio por parte dos indígenas que também sugere que é preciso elaborar novos Referenciais de auxílio de forma a promover efetivamente a educação escolar bilíngue e diferenciada não somente para o ensino fundamental, proporcionando a possibilidade de os indígenas darem continuidade a seus estudos dentro de suas comunidades, sem que a escola passe a servir como porta de saída para seus integrantes, uma vez que todo o esforço demandado para a educação bilíngue e diferenciada no âmbito do ensino fundamental pode ser perdido, caso os indígenas continuem a abandonar as sociedades indígenas devido à falta de escolas adequadas.

5. O MEC E A AUTONOMIA (NÃO) PROPORCIONADA AOS POVOS INDÍGENAS

Este capítulo pretende discutir se o MEC, através dos subsídios para a educação escolar indígena, propicia a possibilidade de autonomia aos povos indígenas no âmbito educacional. Além disso, a discussão é ampliada a outros níveis, ou seja, discute-se qual a autonomia alcançada por suas sociedades de maneira geral.

5.1. Resquícios de Autonomia

Todos os livros discutidos levantam a questão da autonomia indígena e trazem bastante material de incentivo ao seu alcance. No entanto, a questão que se coloca a partir da análise do material pesquisado é se há possibilidade de dizer que realmente essa conquista vem sendo realizada. Apesar de ser necessário um estudo mais aprofundado sobre o assunto, é possível levantar alguns indícios em relação ao tópico. Para que a autonomia exista, é preciso alcançá-la primeiramente de forma individual nos diversos setores, como saúde, educação e economia, o que demanda não somente tempo, mas também ações conjuntas entre comunidades e governos, o que muitas vezes se torna muito difícil por não haver uma comunhão dos interesses da comunidade, mas principalmente pela falta de incentivo governamental, que proporciona suporte através das leis, mas não através de suas ações, como foi mostrado ao longo das descrições dos livros de formação.

Dentro das sociedades indígenas, o que percebemos pela discussão dos materiais é que o incentivo para o desenvolvimento da autogestão vem ocorrendo principalmente com o auxílio do professor, sendo essa mais uma de suas funções. É exatamente por isso que os materiais publicados para a formação de professores indígenas assumem função importantíssima na busca incessante pela autonomia indígena, já que auxiliam na formação do professor crítico, pesquisador e, portanto, capaz de despertar a criticidade e o senso de pesquisa também em seus alunos. Entretanto, é importante apontar que, apesar de algumas vezes ser apresentada nos materiais uma visão muito otimista sobre a questão, a autonomia apresenta-se como uma utopia em seus diversos aspectos.

A autonomia da escola indígena é principalmente uma utopia porque a sua gestão depende não somente de orçamento externo à comunidade, mas principalmente de seguir orientações de órgãos externos, como secretarias de educação ou diretorias de ensino. Assim, o número de não índios envolvidos no processo, tomando decisões sobre a educação escolar indígena, é muito elevado, o que impede o processo, uma vez que um não índio, principalmente sem uma profunda base antropológica e de educação, é incapaz de entender as necessidades indígenas na busca da autonomia escolar.

O mesmo ocorre com as outras instâncias indígenas, uma vez que todas elas estão atreladas ao governo federal e, portanto, sujeitas aos aparatos governamentais e seus funcionários, os quais em geral não são indígenas, sendo incapazes de efetivamente entenderem suas necessidades.

Apesar de todos esses empecilhos referentes à autonomia indígena em geral, é evidente que a visão otimista apresentada nos livros discutidos tem razão de ser, já que o grande objetivo dos materiais é provavelmente o de mostrar a quantidade das melhorias alcançadas dentro da questão indígena, servindo o estudo dos livros como incentivo para a luta pela causa, justamente pelo fato de o professor assumir diferentes funções no interior de uma comunidade, podendo divulgar tais acontecimentos e incentivar a comunhão indígena na defesa e conquista de seus direitos para que, aos poucos, sejam conquistados novos exemplos de autonomia. No entanto, a distância entre o que se diz, o que está nas leis, e o que efetivamente ocorre é imensa, encontrando-se apenas resquícios de autonomia. Dessa maneira, existe ainda uma visão paternalista em relação ao indígena, apesar de todos os esforços das comunidades indígenas para que essa situação seja mudada e essa visão ecoa no mundo não indígena, como é possível perceber pela pesquisa ibope apresentada no capítulo três, que aponta que 57% dos não índios não acreditam na autonomia indígena e os consideram como crianças, que precisam ser ensinadas e protegidas.

A autonomia indígena, portanto, não depende somente de um trabalho realizado entre os indígenas, mas também de uma mudança em toda a sociedade brasileira, a qual deve ter sua visão sobre o índio modificada, acreditando em sua capacidade de gestão, o que parece ser inviável sem medidas efetivas do governo na educação brasileira como um todo. Maher (2007, p. 257-258) coloca que o empoderamento de grupos minoritários poderia ocorrer apenas em decorrência de três cursos de ação: a sua politização, o estabelecimento de legislações a eles favoráveis e da

educação em seu entorno para o respeito à diferença. Dessa maneira, a autora já aponta para o fato de que somente legislações favoráveis a tais grupos e o seu fortalecimento político não são suficientes para garantir que as minorias exerçam efetivamente a sua cidadania.

No entanto, acredito que mesmo que mudanças efetivas fossem promovidas por nossos governantes, o que parece improvável se considerarmos que as modificações na educação até a atualidade somente têm ocorrido através de medidas isoladas, seus primeiros resultados demorariam muito a aparecer, devendo o movimento indígena permanecer forte até lá, capaz de evitar o desaparecimento das línguas indígenas e de manter o sistema de educação bilíngue, específica e diferenciada com qualidade.

Assim, a autonomia indígena não pode ser concretizada, porém, a conquista de seus resquícios pode servir como uma forma de instigar os povos indígenas a lutar por novas aquisições, objetivando-se que, mesmo que não seja possível uma total autonomia, que ao menos haja mudanças efetivas e não somente no papel, como vem ocorrendo com frequência. Portanto, é preciso não deixar de lado as ações, sendo necessária a realização de novas pesquisas científicas (por índios e não índios) sobre a questão indígena, seja dentro da área histórica, antropológica ou linguística, que junto com os movimentos políticos das comunidades objetivem diminuir os danos causados aos indígenas durante os diversos séculos de dominação.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando-se os livros analisados produzidos para a formação de professores para a educação escolar indígena, podemos levantar alguns indícios referentes ao cumprimento pelo Ministério da Educação da função de proporcionar uma educação diferenciada para os diversos povos indígenas.

O que podemos perceber é que, apesar de os materiais serem bastante relevantes para a formação dos professores indígenas, boa parte deles foi elaborado em parceria com outras instituições, como é o caso dos quatro primeiros livros, pertencentes à série Via dos Saberes, que foram elaborados pela SECAD e pelo LACED, através de financiamento de duas entidades, Fundação Ford e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco). O quinto material discutido também foi elaborado em parceria com a Unesco e somente o último livro, editado no ano de 2009, resultou de apoio único do MEC.

As parcerias mostram-se como um fato bastante recorrente quando o assunto é educação diferenciada em nosso país e evidenciam certo desinteresse de nossos governantes em lidarem com a situação, tarefa que pertence ao Estado. No entanto, elas sempre desempenharam papel relevante dentro da educação escolar indígena, uma vez que mesmo antes de o MEC assumi-la, as parcerias já eram de grande importância para o processo, o que demonstra que as escolas indígenas também não tinham a autonomia desejada quando se encontravam fora do sistema.

Outro fator que confirma tal desinteresse refere-se ao fato de, na maioria das vezes, o Governo Federal passar as escolas indígenas para a responsabilidade dos estados e municípios, que muitas vezes desrespeitam o que está na Constituição Federal de 1988 em prol de interesses próprios, como já demonstrado através da discussão dos materiais, ou por não entenderem que uma escola verdadeiramente diferenciada não pode submeter-se aos currículos não indígenas e ao cumprimento de prazos e cargas horárias estabelecidas para os não índios. Porém, é evidente que o mesmo poderia ocorrer caso o Governo Federal estivesse no comando.

Os materiais analisados são especialmente relevantes na importante tarefa de formar não apenas professores, mas professores-pesquisadores, uma vez que serão eles os responsáveis pela criação dos projetos político-pedagógicos das diferentes escolas, devendo estar preparados linguisticamente e antropologicamente para essa função, sendo capazes de criar projetos que realmente

estejam de acordo com as necessidades e anseios de cada comunidade especificamente, sem a imposição de uma educação escolar refletida nos parâmetros educacionais não indígenas, os quais se baseiam em uma perspectiva positivista em que a escola é o principal lugar do saber e o professor é o seu detentor, o que não se enquadra nas tradições indígenas, uma vez que tais sociedades têm como característica a educação realizada pela observação e imitação, de forma natural, fora dos muros da escola.

Também é essencial que os professores tenham acesso aos conhecimentos trazidos pelos materiais em questão por eles muitas vezes assumirem outras responsabilidades além da de professor, por exemplo, a de servirem como intermediários na interlocução entre as duas sociedades, indígena e não indígena. Dessa maneira, diversos conhecimentos trazidos pelos materiais, como saberes jurídicos, de educação, de linguística e de antropologia são essenciais para esse diálogo, podendo auxiliar na defesa dos direitos de sua comunidade e dos direitos indígenas em geral.

Outra função geralmente exercida pelos professores é a de elaboração dos materiais didáticos, já que eles devem ser específicos e diferenciados, não sendo encontrados materiais previamente elaborados, o que também prescinde de uma boa base antropológica e linguística por parte do professor, principalmente porque os materiais devem refletir a necessidade da comunidade para qual se destina e deve auxiliar para a disseminação do conhecimento linguístico de que não há línguas inferiores e superiores, devendo cada grupo prezar pela língua materna, incentivando a sua utilização por parte de seus descendentes.

Quanto aos conteúdos a serem trabalhados de acordo com os RCNEI, considero que eles são bastante genéricos, mas assim o são justamente por conta da abertura necessária para a definição por cada comunidade do que deve ser estudado. No entanto, concordo com D'Angelis que muitas vezes buscamos fugir de um preconceito e acabamos por alimentar outro ao efetivamente aceitarmos os conhecimentos indígenas como de grande importância, mas tentarmos impô-los através da escola, como se eles somente fossem verdadeiros se ensinados na/pela escola. Os ensinamentos relevantes para os indígenas são repassados diariamente para os outros da etnia, exercendo todos o papel de professores, sendo tais conhecimentos, portanto, dispensáveis aos currículos indígenas. Porém, a meu ver, eles não devem ser encarados nos materiais e nos temas das aulas como objetos de estudo, mas somente como um meio de se tratar da realidade

pertencente aos diversos grupos através da língua materna ou mesmo do português, auxiliando assim a aprendizagem e fixação das duas línguas.

Portanto, tais tópicos podem auxiliar no trabalho de continuidade e revitalização das línguas indígenas e na proficiência na segunda língua, mas sem deixar de lado a realidade de cada comunidade, que varia muito, já que temos presentes hoje no Brasil cerca de 220 etnias.

Dessa maneira, acredito que os materiais produzidos pelo MEC para a formação de professores indígenas cumprem sim sua função, entretanto, de nada adianta a existência de materiais adequados se eles não forem devidamente distribuídos e trabalhados, constituindo apenas pilhas de livros espalhadas pela SECAD e pelas bibliotecas do país.

Além disso, é preciso que tais materiais sejam amplamente divulgados também entre os professores não índios, como forma de minimizar e posteriormente extinguir a visão errônea e estereotipada dos índios que tem atravessado os séculos, proporcionando que novas ações injustas sejam cometidas em nome de uma ótica totalmente etnocêntrica.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE, Judite Gonçalves de. **Educação escolar indígena: do panóptico a um espaço possível de subjetivação na resistência.** Tese de doutorado, IEL/Unicamp. 2007.

ARAÚJO, Ana Valéria et al. **Povos Indígenas e a Lei dos “Branços”: o direito à diferença.** MEC, SECAD, LACED/Museu Nacional. Brasília, 2006.

BERRY, J. The making of alphabets. *In* FISHMAN, Joshua A.. **Readings the Sociology of Language.** Mouton Publishers – The Hague – Paris – New York, 1968, p.737-753.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Nº 9394/96. Brasília. 1996.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília. 1988.

_____. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas.** Segunda edição. Brasília, 2005.

CARDOSO, Suzana; MOTA, Jacyra; MATTOS E SILVA; Rosa Virgínia (Org.). **Quinhentos Anos de História Lingüística do Brasil.** Salvador: Secretaria da Cultura e Turismo do Estado da Bahia, 2006.

COULMAS, Florian. **The Writing Systems of the World.** Nova York, NY, Basil Blackwell, 1989.

_____, Florian. **Writing Systems: An Introduction to their Linguistic Analysis.** Cambridge University Press. 2003.

D'ANGELIS, Wilmar R.. Conquistar ou construir a escrita ? A definição de uma ortografia no Ashaninka do Rio Amônia. In **Leitura: teoria & prática**. Campinas: ALB; Porto Alegre: Mercado Aberto, 1994, n° 24, p. 03-18.

_____, Wilmar R.. Unificação x Diversificação Ortográfica: um dilema indígena ou de lingüistas? In Ana Suely A. C. Cabral & Aryon D. Rodrigues (Orgs.). **Novos estudos sobre Línguas Indígenas**. Brasília: UnB. 2005, p.23-33.

_____, Wilmar R.. **Contra a ditadura da escola**. Cadernos Cedes 49. Campinas: Unicamp. 2000.

FACÓ SOARES, Marília. Alguns aspectos do Ensino Bilíngue Indígena. In VEIGA. Juracilda & FERREIRA. Maria Beatriz R. (orgs.) **Desafios atuais da educação escolar indígena**. Campinas, SP: ALB, Núcleo de Cultura e Educação Indígena; Brasília: Ministério do Esporte, Secretaria Nacional de Desenvolvimento do Esporte e do Lazer, 2005, p.109-116.

FREIRE, José Ribamar Bessa. Trajetória de muitas perdas e poucos ganhos. In **Educação escolar indígena em Terra Brasilis, tempo de novo descobrimento**. Rio de Janeiro: IBASE, 2004.

FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e Sociedade**. São Paulo. Moraes, 1980.

GNERRE, M. **Linguagem, escrita e poder**. 3.ed. São Paulo, Martins Fontes, 1991.

GRUPIONI, Luís Donisete B. (Org.). **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: MEC, SECAD, 2006.

HERNAIZ, Ignácio (Org.). **Educação na Diversidade: experiências e desafios na Educação Intercultural Bilíngüe**. Brasília. MEC/SECAD/UNESCO, 2009.

MAHER, Terezinha Machado. O Bilingüismo e o Aluno Indígena. In VEIGA. Juracilda & FERREIRA. Maria Beatriz R. (orgs.). **Desafios atuais da educação escolar indígena**. Campinas, SP: ALB, Núcleo de Cultura e Educação Indígena; Brasília: Ministério do Esporte, Secretaria Nacional de Desenvolvimento do Esporte e do Lazer, 2005, p.97-107.

_____. **Ser professor sendo índio: questões de língua(gem) e identidade**. Tese de doutorado. IEL/Unicamp. 1996.

_____. A educação do entorno para a interculturalidade e o plurilinguismo. In KLEIMAN, A. & CAVALCANTI, M. C. (orgs.). **Linguística Aplicada: Suas faces e interfaces**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007, p. 255-270.

MAIA, Marcus. **A revitalização de línguas indígenas e seu desafio para a educação intercultural bilíngue**. In *Tellus*, ano 6. Campo Grande, MS. 2006, p.61-76.

_____. **Manual de Lingüística: Subsídios para a formação de professores indígenas na área de linguagem**. Brasília: MEC, SECAD, LACED/Museu Nacional. 2006.

MONTE, Nietta L. **E agora, cara pálida? Educação e povos indígenas, 500 anos depois**. In Revista Brasileira de Educação. 2000. Disponível em: http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE15/RBDE15_09_NIETTA_LINDENBERG_MONTE.pdf . Acesso em 14/03/2010.

NETO, Maria Gorete. **As representações dos Tapirapé sobre sua escola e as línguas faladas na aldeia: implicações para a formação de professores**. Tese de doutorado. IEL/Unicamp. 2009.

PACHECO, João de Oliveira & FREIRE, Carlos Augusto da Rocha. **A Presença Indígena na Formação do Brasil**. Brasília: MEC, SECAD, LACED/Museu Nacional. 2006.

RICARDO, Carlos A. “Os índios” e a sociodiversidade nativa contemporânea no Brasil. In LOPES DA SILVA, Aracy e GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (orgs.). **A Temática Indígena na Escola - novos subsídios para professores de 1º e 2º Graus.** Brasília, MEC/MARI/UNESCO, 1995, p. 29-60.

RODRIGUES, Aryon. **Línguas Brasileiras - Para o conhecimento das línguas indígenas.** 2º Ed. São Paulo: Ed. Loyola, 1990.

SANTOS, Gersem. **O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje.** Brasília, MEC, SECAD, LACED/Museu Nacional, 2006.

SANTOS, Sílvio C. dos. Os direitos indígenas no Brasil. In LOPES DA SILVA, Aracy e GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (orgs.) **A Temática Indígena na Escola - novos subsídios para professores de 1º e 2º Graus.** Brasília, MEC/MARI/UNESCO, 1995, p.87-108.

SILVA, Márcio F. & AZEVEDO, Marta M. Pensando as escolas dos povos indígenas no Brasil: O movimento dos professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre. In LOPES DA SILVA, Aracy e GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (orgs.) **A Temática Indígena na Escola - novos subsídios para professores de 1º e 2º Graus.** Brasília, MEC/MARI/UNESCO, 1995, p.149-166.

TASSINARI, Antonella Maria I. Sociedades indígenas: Introdução ao tema da diversidade cultural. In LOPES DA SILVA, Aracy e GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (orgs.) **A Temática Indígena na Escola - novos subsídios para professores de 1º e 2º Graus.** Brasília, MEC/MARI/UNESCO, 1995, p.445-480.

THOMAZ, Omar R. A antropologia e o mundo contemporâneo: cultura e diversidade. In LOPES DA SILVA, Aracy e GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (orgs.) **A Temática Indígena na Escola - novos subsídios para professores de 1º e 2º Graus.** Brasília, MEC/MARI/UNESCO, 1995, p.425-444.

WEBER, Ingrid. Escola Kaxi. História, cultura e aprendizado escolar entre os kaxinawá do rio Humaitá (Acre). Dissertação de mestrado, UFRJ. Rio de Janeiro. 2004.

8. ANEXO – ARTIGOS DA CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988 CITADOS

Artigo 210

Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

§ 1º - O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental.

§ 2º - O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

Artigo 215

Art. 215. O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais.

§ 1º - O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional.

§ 2º - A lei disporá sobre a fixação de datas comemorativas de alta significação para os diferentes segmentos étnicos nacionais.

§ 3º A lei estabelecerá o Plano Nacional de Cultura, de duração plurianual, visando ao desenvolvimento cultural do País e à integração das ações do poder público que conduzem à:
(Incluído pela Emenda Constitucional nº 48, de 2005)

I defesa e valorização do patrimônio cultural brasileiro; (Incluído pela Emenda Constitucional nº 48, de 2005)

II produção, promoção e difusão de bens culturais; (Incluído pela Emenda Constitucional nº 48, de 2005)

III formação de pessoal qualificado para a gestão da cultura em suas múltiplas dimensões; (Incluído pela Emenda Constitucional nº 48, de 2005)

IV democratização do acesso aos bens de cultura; (Incluído pela Emenda Constitucional nº 48, de 2005)

V valorização da diversidade étnica e regional. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 48, de 2005)

Artigo 231

Art. 231. São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.

§ 1º - São terras tradicionalmente ocupadas pelos índios as por eles habitadas em caráter permanente, as utilizadas para suas atividades produtivas, as imprescindíveis à preservação dos recursos ambientais necessários a seu bem-estar e as necessárias a sua reprodução física e cultural, segundo seus usos, costumes e tradições.

§ 2º - As terras tradicionalmente ocupadas pelos índios destinam-se a sua posse permanente, cabendo-lhes o usufruto exclusivo das riquezas do solo, dos rios e dos lagos nelas existentes.

§ 3º - O aproveitamento dos recursos hídricos, incluídos os potenciais energéticos, a pesquisa e a lavra das riquezas minerais em terras indígenas só podem ser efetivados com autorização do Congresso Nacional, ouvidas as comunidades afetadas, ficando-lhes assegurada participação nos resultados da lavra, na forma da lei.

§ 4º - As terras de que trata este artigo são inalienáveis e indisponíveis, e os direitos sobre elas, imprescritíveis.

§ 5º - É vedada a remoção dos grupos indígenas de suas terras, salvo, "ad referendum" do Congresso Nacional, em caso de catástrofe ou epidemia que ponha em risco sua população, ou no interesse da soberania do País, após deliberação do Congresso Nacional, garantido, em qualquer hipótese, o retorno imediato logo que cesse o risco.

§ 6º - São nulos e extintos, não produzindo efeitos jurídicos, os atos que tenham por objeto a ocupação, o domínio e a posse das terras a que se refere este artigo, ou a exploração das riquezas naturais do solo, dos rios e dos lagos nelas existentes, ressalvado relevante interesse público da União, segundo o que dispuser lei complementar, não gerando a nulidade e a extinção direito a indenização ou a ações contra a União, salvo, na forma da lei, quanto às benfeitorias derivadas da ocupação de boa fé.

§ 7º - Não se aplica às terras indígenas o disposto no art. 174, § 3º e § 4º.

Artigo 232

Art. 232. Os índios, suas comunidades e organizações são partes legítimas para ingressar em juízo em defesa de seus direitos e interesses, intervindo o Ministério Público em todos os atos do processo.