

Conhecimento e poder: dilemas e contradições na educação escolar indígena

Gustavo Hamilton Menezes¹

Resumo - Nesse ensaio, procuro refletir sobre a relação entre poder e conhecimento, a partir da observação atenta das atuais políticas educacionais brasileiras destinadas aos povos indígenas. Num primeiro momento, apresento e discuto algumas contradições presentes na legislação nacional e as incoerências por elas geradas. Passo, então, à reflexão sobre a alfabetização e o impacto da escrita em sociedades de tradições orais, defendendo o ponto de vista de que a alfabetização é antes um mecanismo de controle social do que um instrumento para a preservação cultural. Em seguida, apresento o programa de educação desenvolvido por uma organização não-governamental junto ao povo indígena Yanomami e discorro sobre alguns dilemas gerados pela escolarização. Por último, apresento algumas conclusões gerais sobre essas questões.

Palavras-chave: Educação Escolar Indígena. Yanomami. Alfabetização. Escrita.

Contradições na educação escolar indígena

Atualmente, a educação escolar indígena, juntamente com a questão fundiária e a questão da saúde, constitui um dos principais desafios e reivindicações dos povos indígenas brasileiros. A atuação conjunta – porém nem sempre em conformidade – do movimento indígena, das organizações não governamentais e da Fundação Nacional do Índio logrou, nas três últimas décadas, vários ganhos legais na questão educacional. Na Constituição brasileira de 1988, assim como em uma extensa legislação complementar, ficou definido e garantido o direito dos povos indígenas à manutenção e à

reprodução de suas culturas e línguas e ao desenvolvimento de uma educação escolar em consonância com seus princípios, valores e suas formas tradicionais de organização e reprodução de conhecimento². A partir desses preceitos legais, cada povo ou comunidade indígena específica deve receber incentivos para definir seus currículos, seus objetivos e projetos educacionais próprios, para assim construir aquilo que na legislação ficou conhecido por educação “diferenciada”, ou seja, uma educação específica, intercultural e bilíngüe.

Até então, a tradição da legislação brasileira era a de encarar o indígena como uma categoria transitória e frágil, a ser protegida e tutelada, com o resguardo do Estado. Condenava-se o índio “à aculturação espontânea, de forma que sua evolução socioeconômica se processe a salvo de mudanças bruscas” (Lei nº5.371,1967).

No atual quadro legal, a tradição “assimilacionista”, que propunha a gradativa inclusão dos indígenas na sociedade nacional, por meio do abandono de suas tradições, é substituída por uma visão “preservacionista”, tendo o Estado a incumbência de proteger as manifestações culturais e incentivar as especificidades de cada um dos povos indígenas no território nacional:

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 (Constituição da República Federativa do Brasil, Cap. VIII, Art. 231).

Também no artigo 210 da Constituição, que versa sobre o ensino fundamental, essa visão “preservacionista” é enfatizada.

Segundo tal artigo;

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” (idem, Art. 210, § 2º).

Contudo, apesar da aparente valorização das culturas dos povos indígenas, muitas vezes, a própria legislação cria grandes contradições, pois idealiza, a um só tempo, a completa recuperação, afirmação e reprodução das várias culturas indígenas, assim como propõe o aprofundamento da relação desses povos com a língua, os valores e os conhecimentos da ampla sociedade nacional. No artigo 210 da Constituição Federal, por exemplo, propõe-se que os “processos próprios de aprendizagem” das comunidades indígenas sejam assegurados, mas que o português também seja a língua escolar; proposta que, muitas vezes, gera incoerências ou incompatibilidades. De qualquer forma, o ensino bilíngüe tem sido celebrado por muitos como um avanço no papel do Estado em prol das línguas indígenas brasileiras. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, por exemplo, anuncia que:

O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngüe e intercultural aos povos indígenas (LDBEN, Art.78).

Não obstante, também aqui, tal legislação propõe dois objetivos de difícil conciliação, pois pretende em um mesmo movimento: “I – proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades

étnicas, a valorização de suas línguas e ciências;” assim como: “II – garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias” (idem).

Percebe-se, assim, que as leis que versam sobre a educação indígena são bastante ambiciosas e propõem excelentes objetivos. No entanto, tais afirmações democráticas e pluralistas revelam um aspecto teórico (senão retórico) muito maior que o aspecto prático, já que a implementação dessas políticas tem sido muito aquém de suas idealizações. Veja-se, por exemplo, a expectativa “legal” que se deposita na escola indígena:

A escola indígena tem como objetivo a conquista da autonomia socioeconômico-cultural de cada povo, contextualizada na recuperação de sua memória histórica, na reafirmação de sua identidade étnica, no estudo e valorização da própria língua e da própria ciência” (Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena, MEC, 1993, p. 12).

De fato, há um discurso dominante na ampla sociedade nacional que considera a escola como o principal instrumento para o desenvolvimento de uma sociedade democrática, justa e igualitária, e que a percebe, também, como um importante veículo de ascensão social. Tal expectativa em relação à escola é semelhante àquela de alguns povos indígenas, os quais vêm na educação escolar uma forma de relacionamento com a sociedade nacional e uma possibilidade de ascensão social e econômica.

Contudo, historicamente, a política educacional para os povos indígenas vem se caracterizando como forma de desvalorização ou

extinção da cultura desses povos. Já em 1852, o poeta naturalista Gonçalves Dias foi comissionado pelo Império para fazer uma avaliação das obras educacionais na recém-criada Província do Amazonas e concluiu que as escolas deveriam insistir no uso da língua portuguesa, que era pouco falada. Seria uma forma de acabar com a língua mais falada no Amazonas na época, o Nheengatu, e de impor a uniformidade da “língua pátria”, o português (Athias, 1989:IX). Este e outros exemplos reafirmam o papel da escola como agência de reprodução social, econômica e cultural dos grupos e classes dominantes, ou, como afirma Bourdieu, como um “programa de percepção, de pensamento e de ação” uniformizante (1992, p. 219). Por isso, em uma mirada mais atenta, não é difícil de perceber que:

A escola não é apolítica, e a maneira pela qual o Estado, através de suas concessões seletivas, suas políticas de certificação e poderes legais, influencia as práticas escolares no interesse da ideologia dominante tem, no caso dos povos indígenas, um dos exemplos mais significativos e preocupantes (Ladeira, 2004, p. 145).

A favor da educação indígena, poder-se-ia reivindicar que, atualmente, as propostas e os projetos de ensino são mais elaborados e em sintonia com as distintas realidades culturais dos povos indígenas. Contudo, sua implementação conta ainda com muitas falhas e, via de regra, distancia-se largamente desses mesmos projetos e propostas. Como admite a antropóloga Ladeira:

As escolas nas aldeias têm sido, com raras exceções, réplicas das escolas das cidades: a mesma proposta de currículos, de critérios de avaliação, carga horária, estrutura

de funcionamento etc. A escola sendo pensada como possibilidade de que os grupos indígenas se "incluam" na sociedade nacional, abandonando com o passar do tempo o seu modo próprio de ser (2004, p. 143).

Dessa forma, a educação indígena vive dilemas e conflitos entre a "teoria" e a "prática". Por um lado, tem-se uma legislação ambiciosa e sedutora, que promete proteger e incentivar as diversas culturas indígenas, resgatando suas línguas, promovendo seus valores e admitindo suas diferenças e, por outro, há uma implementação precária das propostas diferenciadas, muito distantes do idealizado pelas leis e com grande dificuldade de se afastar do modelo nacional de educação.

Um dos aspectos questionáveis da real natureza "diferenciada" dos projetos pedagógicos de educação indígena é a insistente ênfase na alfabetização dos povos indígenas. Nacional e internacionalmente, a alfabetização de uma população é vista como um índice de justiça e desenvolvimento, uma espécie de passaporte para o mundo moderno e globalizado. Compara-se a porcentagem de analfabetos de um país com a de outro, assim como se comparam taxas de mortalidade, para concluir quem é mais "evoluído" e quem ainda está "atrasado". Os projetos de educação seguem uma linha que não é idêntica, mas é análoga. Os propositores da alfabetização indígena alegam que dessa maneira os índios estarão mais bem preparados para lutar por suas terras e por seus direitos; e que assim eles estarão menos suscetíveis às manipulações dos "brancos". Enaltecem, assim, alguns dos possíveis aspectos positivos desse empreendimento, mas, via de regra, eximem-se da reflexão sobre os impactos negativos e desestruturantes da alfabetização. Essa é a reflexão que procuro fazer nas próximas linhas.

De “ágrafos” a “analfabetos”

A organização social dos povos indígenas habitantes do território que viria a ser o Brasil era, originalmente, baseada na oralidade. Isso quer dizer que a língua e o passado de cada um desses povos não estavam escritos, mas existiam na memória de seus membros. Além dos recursos de repetição e imitação – que são comuns a todos os seres humanos e a alguns outros animais – a relação de ensino e aprendizagem entre os indígenas se dá, principalmente, através da fala. A educação, a etiqueta, a religião, a estética, seus saberes sobre as plantas, os animais, as formas de caçar, sobre o preparo dos alimentos, sobre a geografia territorial e humana de onde vivem, sobre a maneira de produzir instrumentos e fazer moradias, além de uma infinidade de outras informações moldadas e desenvolvidas por inúmeras gerações, são todos conhecimentos adquiridos e passados através do uso oral da linguagem.

Os primeiros a buscar a alfabetização sistemática dos povos indígenas no território brasileiro foram os missionários, nos séculos XVI e XVII. Antes mesmo de ensinarem-lhes a língua do colonizador, aqueles missionários buscavam compreender as próprias línguas indígenas para, então, fazerem-se entendidos. E o que deveria ser entendido, em primeiro lugar, eram as palavras da bíblia e a “doutrina cristã” (Meliá, 1989:2). Eram esforços de conversão e de “civilização”, os quais pareciam propostas benevolentes aos olhos da população não-indígena da época. Essa proposta “escolar” atravessou os séculos e se estende até os dias de hoje, com políticas de ensino semelhantes àquelas propostas há quase dois séculos, como é o caso de um colégio da Província de Minas Gerais criado,

por decreto, em 1832 e destinado “à instrução da mocidade indiana de um e outro sexo”. Eis parte do decreto:

Neste colégio ensinar-se-ão os dogmas da Religião Cristã, os princípios da educação civil e moral, as primeiras letras, ofícios mecânicos, princípios de aritmética e gramática brasileira. Poderão ser recolhidos nesse colégio os índios, logo que tocarem a idade de cinco anos completos e enquanto não tiverem mais de doze; e serão nele conservados, segundo os Estatutos, até que tenham recebido o grau de instrução conveniente (Decreto de 6 de julho de 1832, citado em Moreira Neto, 2005, p. 251).

Vários autores de diferentes disciplinas ressaltam o poder de impacto e transformação que a escrita exerce nos povos que têm contato com essa tecnologia de comunicação. A importância da escrita está na criação de um novo meio de comunicação entre os homens. Seu serviço essencial é o de cristalizar a fala, fornecendo à linguagem um material correspondente, através de um conjunto de sinais visíveis. Nesta forma material a fala pode ser transmitida através do espaço e preservada através do tempo; o que as pessoas dizem e pensam pode ser resgatado da transitoriedade da comunicação oral. O alcance do contato humano pode então ser altamente estendido. As potencialidades desse novo instrumento de comunicação podem afetar as mais diversas atividades, como a política, a economia, as leis e a religião.

Porém, há quem questione a relação freqüentemente feita entre escrita e desenvolvimento. Lévi-Strauss (1996), por exemplo, opõe-se ao pensamento corrente de que são os povos com escrita aqueles capazes de acumular as aquisições antigas e de progredir cada vez mais rápido rumo a objetivos determinados, enquanto os

outros, sem escrita e impotentes para reter o passado além da memória individual, permaneceriam prisioneiros de uma memória flutuante. Contra isso, Lévi-Strauss ressalta os triunfos intelectuais do período Neolítico, responsável pela agricultura, pela domesticação dos animais e por outras artes, e compara esse período de explosão criativa – sem escrita – a outros momentos de estagnação da inventividade, quando a escrita se fazia presente. Para esse autor, o que parece certo em relação à escrita é seu potencial de acompanhar a formação de cidades e impérios, e de vincular-se à hierarquização de grandes multidões em castas ou classes. A escrita, segundo essa linha de raciocínio, agiria como um forte mecanismo de controle social. Nas palavras do autor:

Ela (a escrita) parece favorecer a exploração dos homens, antes de iluminá-los. (...) Se minha hipótese estiver correta, há que se admitir que a função primária da comunicação escrita foi facilitar a servidão. O emprego da escrita com fins desinteressados, visando extrair-lhes satisfações intelectuais e estéticas, é um resultado secundário, se é que não se resume, no mais das vezes, a um meio para reforçar, justificar ou dissimular o outro (:283).

E se essa citação pode facilmente encaixar-se na realidade dos primeiros séculos de colonização, o trecho seguinte parece vir de encontro aos dilemas da educação indígena contemporânea:

Olhemos mais perto de nós: a ação sistemática dos Estados europeus em favor da instrução obrigatória, que se desenvolve no correr do século XIX, vai de par com a extensão do serviço militar e a proletarização. A luta contra o analfabetismo confunde-se, assim, com o fortalecimento do controle dos cidadãos pelo Poder. Pois é preciso que

todos saibam ler para que este possa afirmar: ninguém deve alegar que desconhece a lei (idem).

Resta-nos questionar se, à luz dessa leitura, será excessivo pessimismo acreditar que a educação escolar indígena pode acelerar o fim da cidadania diferenciada – a “tutela” – sem cumprir o papel de revitalização cultural a que se propõe, desferindo assim um golpe de conseqüências irreversíveis rumo à assimilação dos povos indígenas à sociedade nacional?

O que é fato, como ressalta Goody (1968), é que a aquisição da escrita não representa apenas ganhos, mas também representa perdas, já que a assimilação de certas tecnologias de comunicação implica, freqüentemente, o abandono de outras. Esse autor ilustra seu ponto contando-nos a história do pesquisador Parry, que foi à Iugoslávia estudar em uma comunidade ágrafa a “poesia oral” de seus habitantes, com a intenção de melhor compreender essa forma particular de composição, semelhante às composições épicas de Homero. A experiência desse pesquisador gerou a seguinte reflexão:

In societies where writing is unknown, (...), the art of narration flourishes, (...). On the other hand, when writing is introduced and begins to be used for the same purposes as the oral narrative song, when it is employed for telling stories and is widespread enough to find an audience capable of reading, this audience seeks its entertainment and instruction in books rather than in the living songs of men, and the older art gradually disappears (citado em Goody, 1968, p. 20).

Tal exemplo serve-nos para refletir sobre as possíveis perdas que os povos indígenas brasileiros podem enfrentar caso sejam

mergulhados, imprudentemente, no mundo das letras e da escrita. A ênfase na necessidade da educação escolar como um requisito indispensável na formação de todas as pessoas contribui para ideologicamente transformar “povos ágrafos” – possuidores de culturas e modos de vida plenos e completos – em grupos de “cidadãos analfabetos” e socialmente incompletos.

A ideologia da alfabetização reproduz um discurso relativo à suposta diferença entre a atitude “científica” perante a natureza – considerada como característica das sociedades letradas – e a atitude “mística” – vista como característica das sociedades ágrafas. Mas será que essas distinções que, ao longo da história da antropologia e também de outras disciplinas, têm sido inúmeras vezes formuladas, criticadas e reformuladas, têm realmente algo a nos dizer? Parece não haver consenso nesse sentido. Mas o fato é que uma enormidade de pensadores vem, há séculos, estabelecendo esquemas interpretativos que comparam e hierarquizam aquilo que lhes parece ser diferentes modos de pensamento e produção de conhecimento. Tais comparações são, freqüentemente, feitas em termos de pensamento “selvagem” x “civilizado” (Lévi-Strauss), de mentalidade “lógica” x “pré-lógica” (Lévy-Bruhl), processos “primários” x “secundários” (Freud), códigos “verbais” x códigos “icônicos” (Bateson), só para citar alguns. Em maior ou menor grau, esses esquemas comparativos se aproximam e distanciam, guardando a semelhança de serem, via de regra, esquemas bipolares. Também Tambiah (1990), que estudou a fundo esses e outros “ordenamentos da realidade”, produziu um esquema de duas partes representando os sistemas de comunicação e os tipos de discurso. Seriam eles:

- 1) Referencial, informal, científico, lógico e causal.
- 2) Sensorial, polivalente, presencial e participativo.

Lévy-Bruhl, um dos pioneiros nesse debate, acreditava que parte da população mundial tinha um tipo de ordenamento da realidade (sociedades européias = pensamento lógico), enquanto a outra parte possuía um outro tipo de ordenamento (sociedades arcaicas = pensamento pré-lógico). Seu esquema interpretativo recebeu muitas críticas, sendo uma das mais contundentes a desferida por Evans-Pritchard. Para esse autor, Lévy-Bruhl não deveria representar o Ocidente como pensando cientificamente todo o tempo. Além disso, Lévy-Bruhl falha em separar os vários níveis e estilos de pensamento entre diferentes segmentos das sociedades modernas ocidentais (idem:92). A vantagem de esquemas como o de Tambiah é o fato dele não representar os sistemas de comunicação como exclusivos de um ou outro grupo social. Para ele, todos os homens e mulheres, de todos os povos e sociedades utilizam, em maior ou menor grau, os dois tipos de discurso e sistemas de comunicação, independentemente de serem indígenas ou não-indígenas, letrados ou não.

Um argumento semelhante é o de Robin Horton (1997), estudioso do pensamento africano tradicional e de suas relações com a ciência ocidental. Horton procura tratar as crenças religiosas tradicionais da África como “modelos teóricos análogos àqueles da ciência” e argumenta que, se reconhecemos a intenção da teoria como sendo a demonstração de um número limitado de “tipos” (*kinds*) de entidades ou processos subjacentes à diversidade da experiência, então análises recentes de cosmologias africanas demonstram que “os deuses de uma dada cultura formam um

esquema que interpreta a vasta diversidade da experiência cotidiana em termos da ação de uns relativamente poucos ‘tipos’ de forças” (1997, p. 199). Segundo esse autor, são os deuses os poderes espirituais responsáveis pelos acontecimentos observados, e há uma quantidade mínima básica de regularidade em seu comportamento. E acrescenta: “Like atoms, molecules and waves, then, the gods serve to introduce unity into diversity, simplicity into complexity, order into disorder, regularity into anomaly” (idem). Desse modo, Horton não está propondo que algumas cosmologias africanas são puras expressões científicas, mas sim que elas representam modelos teóricos construídos a partir de atitudes mentais semelhantes às do pensamento científico. Com isso, propõe que o elaborado pensamento que caracteriza a ciência não é um exercício exclusivo das mentes que habitam as sociedades letradas modernas, mas uma prática presente e compartilhada por uma porção muito mais vasta da humanidade.

Portanto, não há por que considerar a educação como um esforço de “adestramento” ou “civilização” de um povo por meio da escrita. Se a proposta da educação escolar indígena é mesmo valorizar e reafirmar as línguas desses povos, suas identidades étnicas, valores e ciências, é importante que a oralidade que os caracteriza não seja subestimada, mas celebrada. Como propõe Ladeira;

[...]para que uma língua continue viva, isto é, falada, é necessário que sejam incrementados os contextos de uso da língua indígena em questão, ou seja, que sejam valorizados e multiplicados os momentos/espacos em que um determinado povo usa privilegiadamente a sua língua (2005, p. 12).

A garantia de que línguas e culturas se reproduzam e atualizem não está tanto no fato delas passarem a existir em registros escritos, mas antes, e principalmente, na sua existência no dia-a-dia das populações, sendo por elas faladas, transmitidas oralmente.

A formação de professores Yanomami³

Desde 1995, a organização não governamental Comissão Pró-Yanomami – CCPY, desenvolve o Programa de Educação Intercultural – PEI, contando, mais recentemente, com parcerias com as organizações não governamentais SECOYA (Serviço e Cooperação com o Povo Yanomami), e Diocese de Roraima. O objetivo principal do PEI é apoiar a implantação de uma rede escolar Yanomami com um quadro de docência formado preferencialmente por professores Yanomami, sendo tanto a escola quanto os professores reconhecidos e mantidos pelo governo brasileiro. Para a formação de uma primeira turma de professores Yanomami em Magistério, a CCPY oferece aulas, cursos e acompanhamentos realizados por especialistas e por assessores de campo não-índios, mas a intenção é que, a partir da formação dessa primeira turma, os professores Yanomami possam eles mesmos reproduzir seus conhecimentos e formar novos professores.

De acordo com o relatório anual 2005 do PEI, neste período, a CCPY contou com uma equipe de 6 assessores de campo, que fizeram o acompanhamento pedagógico aos 35 professores Yanomami que atuam nas 34 escolas assistidas pelo PEI. Essas escolas encontram-se em 7 regiões distintas da Terra Indígena Yanomami, no norte dos estados de Roraima e Amazonas – Demini, Toototobi, Parawau, Homoxi, Alto Catrimani, Papiu e Kayanau – e

possuem uma população total aproximada de 1480 pessoas e um número de alunos em torno de 330.

Apesar da CCPY se destacar como uma organização politicamente bastante engajada e contar com um bom quadro de assessores atuando na formação dos professores Yanomami, suas propostas – tal como tem ficado patente nas políticas de educação escolar indígena – vão muito além de suas capacidades, criando um abismo entre aquilo que se ambiciona e aquilo que, efetivamente, consegue-se fazer. Eis, por exemplo, os objetivos gerais apresentados pelo PEI:

- Desenvolver capacidades do professor Yanomami para a gestão do seu território no contexto atual, marcado pela crescente e irreversível relação com outras culturas e sociedades, bem como pela condição de minoria étnica num país pluricultural.

- Oferecer condições teóricas, metodológicas e práticas para que os professores Yanomami, juntamente com as suas comunidades, possam tornar-se efetivos na construção dos projetos político-pedagógicos de suas escolas.

- Propiciar aos professores Yanomami conhecimentos de planejamento e gestão escolar para que possam apropriar-se do processo educacional escolar e levá-lo adiante de forma autônoma.

- Fomentar a reflexão sobre a situação lingüística dos Yanomami e o desenvolvimento de uma política lingüística.

- Propiciar aos Yanomami acesso aos conhecimentos técnicos e científicos produzidos pela humanidade que sejam de seu interesse.

- Fomentar a reflexão sobre as mudanças que ocorrem na sociedade Yanomami desde o início do contato.

- Fomentar a reflexão sobre a situação sanitária na área Yanomami.

- Fomentar a reflexão sobre a sustentabilidade ecológica e econômica da Terra Indígena Yanomami.

- Oferecer conhecimentos que contribuam para uma vigilância eficaz do território Yanomami.

Apesar da expectativa da CCPY de que a educação escolar indígena por ela desenvolvida atinja, inicialmente através dos cursos e da assessoria pedagógica, todos esses amplos e ambiciosos objetivos, não há uma proposta formal de reflexão sobre os impactos do seu próprio programa educacional. E tais impactos, de fato, existem e não são todos positivos.

Além do impacto da aquisição da tecnologia da escrita e da busca pela alfabetização, sobre a qual já discorremos anteriormente, já são perceptíveis entre os Yanomami certas tensões nas hierarquias de poder, causadas pela sobrevalorização dos jovens professores em relação aos homens mais velhos. Afinal, como professores, eles ganham lugar de destaque e competem pela liderança de suas comunidades.

Com a regularização das escolas indígenas e a oficialização de alguns Yanomami no cargo de professor, eles passam a fazer jus a um salário mensal, fato que também provoca uma estratificação na comunidade, com alguns tendo acesso a dinheiro e a bens de consumo e outros não. Contudo, além do cargo de professores e de agentes indígenas de saúde, não há outras possibilidades de emprego formal para os Yanomami em suas terras e mesmo esses cargos possuem vagas limitadas. Assim, ainda não está resolvido se a intenção da escolarização é também a criação de empregos em

terra indígena, se é de promover a busca de trabalho nas cidades, ou se é de manter apenas uma minoria assalariada. Pode-se questionar também se há a necessidade de se propor que a educação escolar atinja todos os jovens Yanomami, ou se a formação de uma “elite diplomática”, para dialogar e se fazer ouvir pela sociedade envolvente, já seria o bastante.

E, ainda que os programas de formação de professores logrem produzir propostas “diferenciadas” e condizentes com a realidade e as expectativas dos Yanomami, há ainda uma grande barreira de poder e burocracia a ser enfrentada: as Secretarias de Educação Estaduais e Municipais. Em 1991, por meio do Decreto nº 26, foi determinado que a educação escolar indígena deixasse de ser atribuição da FUNAI e ficasse sob a responsabilidade do Ministério da Educação – MEC. Ao MEC coube determinar uma política educacional para o setor e definir os referenciais curriculares nacionais. A implementação e a manutenção das escolas indígenas ficou a cargo das secretarias de educação dos estados e municípios. Contudo, tais secretarias falham em realizar essa tarefa. Passados cerca de 15 anos desde a assinatura do Decreto 26, constata-se que a grande maioria dos estados e municípios brasileiros não tem a capacidade de assegurar e promover a educação que os povos indígenas do Brasil esperam, necessitam e têm direito.

Por que isso ocorre? Ocorre, primeiramente, porque a questão da “educação escolar indígena” é altamente complexa e exige um trabalho muito mais específico e especializado do que as secretarias têm condição de realizar. São inúmeras e longas as tarefas, tais como formação de professores indígenas, estabelecimento de currículos próprios, produção de material didático, definição de

calendário de aula etc. A formação de professores indígenas, por exemplo, que é a base para a formação de qualquer escola, é uma atividade que exige vários anos de acompanhamento e que necessita do trabalho de uma equipe especializada que, dentre outras coisas, conheça a cultura e a língua materna do povo com o qual se está trabalhando. Além disso, a especificidade cultural de cada povo faz com que cada programa escolar indígena seja um novo e único desafio, não existindo fórmulas que possam ser aplicadas em todos os casos.

Em segundo lugar, muito frequentemente, estados e municípios têm uma relação tensa e, por vezes, conflituosa com os povos indígenas com os quais eles lidam. Como é o caso de Roraima, onde a disputa entre indígenas, não-indígenas, ONGs e órgãos do governo é constante e acirrada. Não são poucos os políticos que se elegem com plataformas anti-indígenas e que demonstram solidariedade e parceria não com os índios, mas com seus rivais. Assim, o compromisso com a questão indígena fica subjugado por interesses desenvolvimentistas e exploratórios.

Em terceiro lugar, em razão das secretarias dos estados e municípios não contarem com um corpo de funcionários especializado na questão indígena, a inclinação dessas mesmas secretarias é de produzir uma educação homogeneizadora. Assim, os povos indígenas sofrem pressões assimilacionistas e integracionistas das secretarias de educação que, sem preparo ou flexibilidade, impõem às escolas indígenas calendários, conteúdos e práticas das escolas oficiais. Assim, a educação, que deveria estimular e promover a cultura indígena, acaba por reproduzir conteúdos ideológicos preconceituosos, com críticas a moral indígena, sua organização e valores. O que era para ser benéfico, torna-se nocivo.

Considerações finais

Qualquer reflexão sobre a educação escolar indígena que é atualmente praticada no Brasil aponta para a existência de uma série de dilemas e contradições nos mais variados aspectos. Dentre as razões para essas dificuldades está a distância entre o tipo de formação escolar preconizada pelas leis e aquela que, efetivamente, é posta em prática. Além disso, as bases teóricas que sustentam essas leis e documentos se contradizem, pois idealizam objetivos, muitas vezes, conflitantes.

Um dos pontos de maior contradição está na ênfase de propostas educacionais baseadas, quase que exclusivamente, na alfabetização. Onde o aprendizado da leitura e da escrita é considerado um meio de resgate e preservação culturais. Esquece-se que a introdução da escola é, por si só, um grande fator de transformação cultural e, se esse empreendimento não for conduzido de maneira realmente “diferenciada”, ou seja, adaptada à realidade de cada povo, tem um grande potencial desestruturante, tal como já ocorreu com outros empreendimentos em épocas anteriores.

Nas propostas e projetos educacionais, apresenta-se a tecnologia da escrita como um instrumento isento de quaisquer ideologias, apto a adequar-se à realidade cultural de todos os povos indígenas, sempre com ganhos para estes e jamais com perdas. Por trás dessa noção está o etnocentrismo, que considera que a preservação cultural passa pela necessária mudança e transformação dos modos de aprendizado e reprodução de conhecimentos tradicionalmente utilizados pelos indígenas (a oralidade), culminando com a adoção das formas literárias de registro e conhecimento (a escrita).

Faltam aos programas educacionais “projetos futuros” para as populações indígenas; projetos que se empenhem em assegurar o destino das próximas gerações. Falta também saber como evitar que as escolas se tornem agentes uniformizadores comprometidos em transformar a cultura indígena e pôr fim à cidadania diferenciada a que os indígenas fazem jus. Diante desses dilemas, uma atitude responsável é a crítica e a cautela, afinal, se as escolas não conseguem reproduzir os benefícios a que se propõem, espera-se que, ao menos, elas não sejam portadoras de prejuízos.

Notas

¹ Antropólogo da Coordenação Geral de Educação da Funai. Mestre em Antropologia Social pela UnB. Doutorando em Antropologia Social pela UnB.

² Alguns desses documentos são: as *Diretrizes para a política nacional de educação escolar indígena*, MEC, 1994; o *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas*, MEC, 1998; e os *Referenciais para a Formação de Professores Indígenas*, MEC, 2002.

³ É importante ressaltar que o meu “lugar de fala” em relação aos tópicos tratados nesse ensaio vai além da crítica e reflexão acadêmica. Desde 2004, trabalho como antropólogo na Coordenação Geral de Educação (CGE) da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) e esporadicamente participo, como técnico ou consultor, de cursos de formação de professores indígenas. Sobre a situação Yanomami, tenho maior experiência, pois já visitei algumas regiões de sua terra – para acompanhar e avaliar o programa de educação junto a eles desenvolvido – e participei dos dois últimos cursos de formação dos professores dessa etnia.

Bibliografia

ATHIAS, Renato. Prefácio. In: EMIRI, Loretta; MONSERRAT, Ruth. *A conquista da escrita*. São Paulo: Iluminuras, 1989. p.1

BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 1992. 361p.

GOODY, Jack. *Literacy in traditional societies*. Cambridge: University Press, 1968.

HORTON, Robin. African traditional thought and western science. In: *Patterns of thought in Africa and the West*. Cambridge: University Press, 1997.

LADEIRA, Maria Elisa. Desafios de uma política para a educação escolar indígena. *Revista de Estudos e Pesquisas*, Brasília, v.1, n.2, p. 141-155, dez., 2004.

_____. *De 'povos ágrafos' a 'cidadãos analfabetos': as concepções teóricas subjacentes às propostas educacionais*. Brasília: CTI, 2005. Disponível em: <http://www.trabalhoindigenista.org.br/papers.asp>

LÉVI-STRAUSS, Claude. *Tristes trópicos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996. 400p.

MOREIRA NETO, Carlos de Araújo. *Os índios e a ordem imperial*. Brasília: CGDOC/FUNAI, 2005. 446p.

MELIÁ, Bartomeu. Desafios e tendências na alfabetização em língua indígena. In: EMIRI, Loretta; MONSERRAT, Ruth. *A conquista da escrita*. São Paulo: Iluminuras, 1989. p.9-16.

TAMBIAH, Stanley. Multiple orderings of reality: the debate initiated by Lévy-Bruhl. In: *Magic, science, religion and scope of rationality*. Cambridge University Press, 1990.

Referências Legislativas

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal, 1989. 292p. (Art. 210 e 231).

BRASIL. Decreto n.26, de 4 de fevereiro de 1991. Dispõe sobre a educação indígena no Brasil. *Lex: Coletânea de Legislação e Jurisprudência*, São Paulo, v. 55, p. 102-103, jan./mar., 1. trim. 1991.

BRASIL. Lei nº 5.371, de 5 de dezembro de 1967. Autoriza a instituição da “Fundação Nacional do Índio” e dá outras providências. *Lex: Coletânea de Legislação e Jurisprudência*, São Paulo, v. 31, p. 2268-2270, out./dez., 1967.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Lex: Coletânea de Legislação e Jurisprudência*, São Paulo, v.60, p.3.719-3.739, dez., 1996. (Art. 78).

MINISTÉRIO da Educação. *Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena*. Brasília: MEC-SEF; Comitê Nacional de Educação Escolar Indígena, 1993.