

Sobre discursos e práticas na educação escolar indígena

Bruna Franchetto

Apresentarei aqui algumas reflexões sobre minhas experiências como membro de um órgão governamental e assessora de um projeto de formação de professores indígenas que, de certa forma, inclui a *formação dos formadores* de professores que atuam ou atuarão nas escolas das aldeias.

Farei algumas ponderações sobre a chamada educação indígena no Brasil em um tom que talvez pareça provocador, mas que tem por objetivo estimular reações e reflexões. Com ou sem críticas, efetivadas ou não em novas propostas, é difícil escapar do rótulo “educação bilíngüe intercultural específica e diferenciada”, digerido, reformulado e adequado a contextos específicos. Esses princípios devem conformar, hoje, os projetos e programas de educação indígena. Não reproduzirei seus conteúdos programáticos nem as várias fórmulas que procuram expressá-los, como o uso da língua materna (indígena) na alfabetização, a adequação dos conteúdos dos cursos de formação, currículos e práticas escolares aos contextos socioculturais ou a palavra de ordem do diálogo, da interpenetração e da convivência de culturas.

Raramente são lembrados os marcos – missionários – geradores desse modelo, e há pouco questionamento sobre a possibilidade de invertê-lo, transformando ideologias e práticas catequizadoras, em sentido amplo, em ideologias e práticas libertadoras, por meio da aquisição crítica de conhecimentos que possam ser utilizados plasticamente para o consumo criativo e autônomo de povos minoritários e diversificados. Parece uma dessas armadilhas ideológicas das quais acabamos vítimas, inocentes ou não, ao nos envolvermos em projetos educacionais para índios, e não apenas quando adotamos o modelo bilíngüe intercultural em vez de outro, que supomos mais radical ou convencional.

Nesse sentido, nunca é redundante lembrar o papel das missões religiosas, sombra permanente na educação indígena. As missões católicas

praticaram a destruição cultural e lingüística e hoje também adotam o discurso da educação bilíngüe, distanciando-se do modelo que inventaram e difundiram. É um fato com o qual todos os envolvidos têm de lidar mais cedo ou mais tarde: a educação bilíngüe, invenção missionária. Qual é a “mágica” que permitiria adotar um modelo criado para integrar ou até aniquilar línguas e culturas, exatamente pela digestão escolar da diversidade lingüística por meio da escrita, invertendo suas finalidades para que se transformem nas da preservação da diversidade?

No Brasil, onde as discussões são recentes, a Constituição atual reconhece, ainda que timidamente, que somos um país pluricultural e multilíngüe. Essa certamente é uma conquista. Digo “timidamente” porque muito ainda pode ser feito em termos do efetivo reconhecimento dos chamados direitos lingüísticos, tema inclusive de um movimento internacional. Vejam a “Declaração universal dos direitos lingüísticos”, lançada em Barcelona e encampada pela UNESCO, que deveria ousadamente levar à reivindicação da livre expressão de todas as línguas minoritárias em todos e quaisquer meios de comunicação e nos documentos oficiais. Estamos longe dessa conquista, mas, bem ou mal, assistimos às primeiras tentativas de implementar políticas efetivas inspiradas no reconhecimento da diversidade. Por parte do Estado, temos declarações de intenção, ao endossar o discurso da educação bilíngüe como uma espécie de panacéia tardia dos males da integração a qualquer custo. Por parte das instituições não-governamentais, aumenta o debate em torno das fórmulas adotadas oficialmente. No Ministério da Educação, funcionam há alguns anos uma coordenadoria, uma assessoria e um comitê consultivo de educação escolar indígena; organismos ativos que ocupam um espaço pequeno, mas definitivo, no sistema da educação fundamental. Produzem-se diretrizes programáticas; são avaliados, acompanhados e financiados projetos e publicações; procura-se (in)formar técnicos e definir práticas e políticas nas secretarias estaduais e municipais. Contudo há ainda apenas uma introdução retórica do discurso da educação bilíngüe, uma reflexão tímida, com a adoção nem sempre crítica de um modelo ainda com “cheiro” missionário e fórmulas muitas vezes empacotadas, iniciativas voluntárias e pouca competência específica. Entendo por “pouca competência” a tendência a privilegiar a aplicação de fórmulas, adotando uma ou outra novidade pedagógica e universalizando-a de modo indiferenciado, uma certa resistência à prática do diálogo com posições adversas ou críticas que incomodam e relativizam, inclusive com sabor iconoclasta. Algumas vezes, opte-se uma prática “boa” à reflexão vinda dos meios acadêmicos.

No campo das ONGs, a busca é pela associação entre o princípio da autodeterminação e a educação bilíngüe. Há, aparentemente, duas posições antagônicas.

De um lado, o discurso e as propostas que se pretendem criticamente inovadoras com relação ao modelo missionário (educação bilíngüe). Fala-se, por exemplo, em *participação, co-autoria e autoria de processos e produtos, co-autoria índio-branco, autoria indígena, índios sujeitos de experimentação de educação escolar*. Alerta-se para o fato de que, deixando o tempo e o espaço da escola exclusivamente ao português, mais cedo ou mais tarde assistiremos ao encolhimento, à marginalização ou ao desaparecimento das línguas nativas, relegadas ao espaço doméstico ou comunitário, interno e em mudança. Mas não se analisa o que de fato significam e qual a gênese de noções como *autoria, sujeito de, projetos de educação de autoria indígena*. O discurso indígena sobre escola, educação, alfabetização e escrita, quando ouvido (o que não é muito freqüente), é submetido a interpretações e traduzido para “melhorias no projeto”, basicamente inquestionável em suas razões de ser.

Do outro, há os “iconoclastas”, partidários veementes da separação entre a escola, lócus da relação com o mundo exterior, e a comunidade, coesa e fechada em sua defesa lingüística e cultural. Nessa segunda posição, sublinham-se as condições *sine qua non* para que a separação não seja destrutiva: a garantia intransigente da integridade territorial de um povo, a implementação de alternativas de sobrevivência digna e o respeito absoluto das demandas formuladas pelos índios por meio de seu discurso explícito. Essas são as bases para o exercício da autodeterminação, que permitiriam que as línguas não morram com a morte de seus falantes. Aqui, o discurso indígena é às vezes entronado em uma presumida literalidade, ou seja, citado, mas não interpretado ou analisado.

O projeto de formação de professores da Terra Indígena do Xingu (antes parque indígena do Xingu) tem alguns anos de funcionamento. A cada etapa intensiva, aproximadamente cinqüenta professores indígenas, que atuam nas várias escolas das aldeias e atendem cerca de mil alunos, dão continuidade à sua formação para o magistério indígena, também definido como “bilíngüe, intercultural, específico e diferenciado”. A partir de minha experiência como assessora permanente desse projeto, gostaria de levantar duas questões.

Em quase todas as aldeias do Xingu há um lugar chamado escola e professores índios, contratados ou não. A Secretaria de Educação do Mato Grosso homologou uma proposta de currículo para o magistério indígena, considerando o Projeto Xingu um dos pólos (geo)educacionais

do estado. Entre a estadualização e a municipalização das escolas das aldeias, está sendo travada uma discussão com as prefeituras que circundam o parque e implementado o acompanhamento *in loco* de professores e escolas, tentando-se obter um envolvimento favorável das lideranças indígenas.

São várias frentes de trabalho, cada qual com seus problemas e impasses, no esforço de equacionar vozes, interesses e visões muitas vezes discordantes. Entre os principais problemas com os quais o projeto se defronta, dois se destacam. Em primeiro lugar, parece haver uma espécie de desencontro entre totalidades construídas. Definiu-se necessariamente como domínio do projeto uma unidade geopolítica advinda da história da ocupação dos territórios indígenas por parte da sociedade nacional, unidade que se sobrepõe a uma grande diversidade interna. Com essa heterogeneidade subsumida, torna-se difícil articular, na prática, a concepção universalista da educação escolar, direito/consumo, com a diversidade de povos e línguas, para além da codificação das muitas línguas escritas, dos muitos materiais escritos e da publicação/publicação escrita das muitas histórias. Em segundo, o projeto se defronta não apenas com suas próprias dificuldades financeiras, mas também com um inevitável experimentalismo e uma difícil e sofrida leitura das representações e reivindicações dos próprios índios.

Os indígenas que afirmam que a escola é exclusivamente o espaço/tempo do saber e da língua dos brancos vêem a introdução do saber e da língua indígena como uma apropriação autoritária e perigosa, além de uma retórica que mascara o oferecimento de uma educação de qualidade inferior, guetificante. Nesse caso, estamos diante de uma situação típica de muitas experiências da chamada educação indígena, com suas contradições e ideologias, quando se defrontam com as demandas, também contraditórias, mas pouco discutidas, dos usuários indígenas, sejam eles objetos ou protagonistas. Assim, há os rebeldes, as reações, as vozes indígenas dissonantes dos propósitos dos idealizadores desses projetos; mas também há vozes confiantes e grupos que tentam reaprender sua língua e sua identidade, encontrando no projeto uma possibilidade de resgate e revitalização lingüística e cultural.

A heterogeneidade de questões e posições está presente tanto no campo da educação indígena no Brasil, com programas e projetos orientados por diferentes filosofias, quanto internamente, dentro de um mesmo projeto, com a grande diversidade de reações e expectativas por parte dos diferentes grupos indígenas, que procuram um diálogo, muitas vezes sofrido, com os idealizadores da proposta. Os professores

em formação, ao mesmo tempo em que freqüentam o projeto da ONG, fazem uma busca constante de todas as alternativas possíveis no campo educacional. Os índios também procuram explorar ao máximo a heterogeneidade do campo educacional, antes de tudo político. Assim, têm contato com as escolas de aldeia, as escolas das cidades, as propostas dos missionários – que estão voltando à ativa com ofertas educacionais aparentemente mais sedutoras e mais competentes que as providas das instâncias não missionárias. Essa heterogeneidade é pouco discutida, tanto oficialmente, em termos de reflexões gerais sobre educação indígena no Brasil, quanto dentro dos próprios programas de formação de professores indígenas e acompanhamento das escolas.

O campo da chamada educação indígena é permeado por inúmeras linhas de força, tanto ideológicas quanto práticas. O Estado ou faz passos de leão com o objetivo de homogeneizar e modernizar, no caso do poder federal e de algumas poucas iniciativas locais, ou se mantém perigosamente omissivo, no caso de muitas situações locais. Enquanto isso, a escolarização, como aprendizagem, experiência e disciplinarização, atinge cada vez mais povos indígenas, que a sofrem, internalizam e dela se apropriam, ou então a rejeitam. Fala-se muito em “conquista da educação” *versus* “conquista dos índios”, e muito pouco das contradições entre uma retórica inócua e práticas pouco refletidas e conscientes, por vezes profundamente autoritárias e enganadoras, que observamos em aldeias, áreas indígenas, postos da FUNAI e municípios.