
EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: AS DIFICULDADES DO CURRÍCULO INTERCULTURAL E BILÍNGUE

Maria Santana Ferreira dos Santos Milhomem¹

RESUMO

No Brasil, assim como em outros países das Américas, as minorias étnicas viveram importantes processos de luta política que levaram os Estados nacionais ao reconhecimento de direitos relacionados à preservação de suas culturas e dos seus conhecimentos. Essa mudança é respaldada por uma legislação que permite aos indígenas desenvolverem propostas educacionais que valorizem suas línguas, suas práticas culturais e seus lugares de pertencimento étnico, ao mesmo tempo em que lhes abrem as portas para novas formas de inserção na sociedade não indígena brasileira com ênfase em uma cidadania que respeite e integre as diferenças, o outro. A interculturalidade, até agora, nos projetos de educação intercultural, bilíngüe, significava que os conteúdos ministrados nos processos de ensino e aprendizagem partissem da realidade da criança indígena e que incluíssem as demais realidades da sociedade nacional e da região com a finalidade de que as crianças conhecessem as diferenças e as similaridades de distintas formas de viver, as concepções e os comportamentos que os rodeiam e o contexto Nacional e Regional. Contudo, pelo contrário, não implicava que os não-indígenas estudassem com dedicação comparável as diferentes culturas de seu país.

INTRODUÇÃO

No Brasil, assim como em outros países das Américas, as minorias étnicas viveram importantes processos de luta política que levaram os Estados nacionais ao reconhecimento de direitos relacionados à preservação de suas culturas e dos seus conhecimentos. Essa mudança é respaldada por uma legislação que permite aos indígenas desenvolverem propostas educacionais que valorizem suas línguas, suas práticas culturais e seus lugares de pertencimento étnico, ao mesmo tempo em que lhes abrem as portas para novas formas de inserção na sociedade não indígena brasileira com ênfase em uma cidadania que respeite e integre as diferenças, o outro.

A DISCUSSÃO CURRICULAR NO BRASIL ATUAL

A escola para os povos indígenas surge de forma impositiva, com a chegada dos colonizadores em conjunto com a ação evangelizadora da Igreja, tendo como princípios a conversão religiosa e o uso da mão de obra. Neste período, a educação

¹ Universidade Federal de Sergipe

seguia o modelo tradicional, com base nestes dois princípios, caracterizada pela transmissão de informações tidas como verdades absoluta e inquestionável, onde cabia ao aluno apenas armazenar na memória os conteúdos e devolvê-los quando solicitados. Este modelo de aprendizagem muito contribuiu para ação integracionista, destruindo desta forma a cultura indígena e a forma de organização existente. De acordo com Silva (2001, p.96), "quando a escola foi implantada em área indígena, as línguas, a tradição oral, o saber e a arte dos povos indígenas foram discriminados e excluídos da sala de aula. A função da escola era fazer com que os índios desaprendessem as suas culturas e deixassem de ser índios"

Historicamente, a educação escolar entre os povos indígenas no Brasil pode ser dividida em quatro fases. A primeira situa-se à época do Brasil colônia, quando a escolarização do índio esteve a cargo exclusivo de missionários católicos, notadamente os jesuítas. Até a expulsão dos missionários da Companhia de Jesus, em 1759, os jesuítas usaram a educação escolar, entre outras coisas para impor o ensino obrigatório em Português como meio de promover a assimilação dos índios à civilização cristã. A criação do SPI (Serviço de proteção ao Índio), em 1910, serve de marco para a segunda fase. Após quatro séculos de extermínio sistemático das populações indígenas, o Estado resolveu formular uma política indigenista menos desumana, baseada nos ideais positivistas do começo do século.

A terceira fase começa no final dos anos 70, ainda durante o período militar, quando começaram a surgir no cenário político nacional organizações não-governamentais voltados para a defesa da causa indígena. Entre elas destacam-se a Comissão Pró-Índio de São Paulo (CPI/SP), o Centro Ecumênico de Documentação e Informação (CEDI), a Associação Nacional de Apoio ao Índio (ANAI) e o Centro de Trabalho Indigenista (CTI).

Outro marco dessa terceira etapa da História da Educação Escolar para os índios, é a criação, a partir de 1981, em varias regiões do país, de Núcleos de Educação (e/ou estudos) Indígenas, os NEIS. Congregam, em geral, pesquisadores de diferentes universidades, entidades indigenistas, técnicos de Secretarias de Educação, entre outros, os quais vem se dedicando à realização de cursos, encontros, pesquisas e propostas de educação para os povos indígenas. Paralelamente, e em consonância com o surgimento das organizações governamentais e não-governamentais pró-índios no país, no período da ditadura militar, o movimento indígena começou a se organizar, dando origem à quarta fase da História da Educação Indígena.

A partir dos anos 80, houve uma intensa articulação indígena nas diversas regiões do país, quando foram realizados encontros, congressos e assembleias que permitiram o estabelecimento de uma comunicação permanente entre inúmeras nações indígenas, cujo objetivo era a reestruturação política indígena do Estado. A Constituição de 1988, no Artigo 210, assegurou às comunidades indígenas, além do

uso das próprias línguas, a consideração de seus processos próprios de aprendizagem, o que passou a refletir-se em mumificações na concepção e implantação do Currículo Escolar Indígena nas ações educacionais promovidas pelos diversos atores envolvidos nesta tarefa. Compreendeu-se assim que a discussão curricular, em seus aspectos pedagógicos variados, é o eixo central que define a natureza diferenciada e específica da educação escolar Indígena em relação às demais modalidades do Sistema Nacional de Ensino.

As mudanças ocorridas a partir da década de 90 estabeleceram um marco legal na legislação escolar indígena com uma nova configuração que embora assegure uma educação diferenciada intercultural e bilíngüe, concretamente persiste um desencontro entre a institucionalização do ensino representado pelos municípios e estados e as práticas dos professores nas salas de aula.

A nova proposta de que a escola deva ser intercultural, isto leva a acreditar que deve promover o intercâmbio e a troca de conhecimentos. Se historicamente a escola foi um instrumento para impor valores e práticas culturais ocidentais, que deveriam solapar e substituir o modo de ser dos povos indígenas, hoje, se propõe que ela seja um espaço em que se possa pôr em contato diferentes concepções culturais, promovendo sínteses e alimentando o respeito pela diferença. Neste sentido o Referencial Curricular Nacional para Educação Indígena, diz que a escola indígena é intercultural:

Porque deve reconhecer e manter a diversidade cultural e lingüística; promover uma situação de comunicação entre experiências socioculturais, lingüísticas e históricas diferentes, não considerando uma cultura superior à outra; estimular o entendimento e o respeito entre seres humanos de identidades étnicas diferentes, ainda que se reconheça que tais relações vêm ocorrendo historicamente em contextos de desigualdade social e política (MEC, 2005, p. 24).

Segundo Monte (1997) nos últimos 20 anos, existe a discussão do movimento latino-americano sobre o caráter mais ou menos uníssono da Educação Intercultural e Bilíngüe como uma resposta à educação formal que considera inadequada e inapropriada às atuais necessidades dos povos indígenas. Diante disso, poderia dizer que todas as escolas indígenas, ainda que variem em seus objetivos específicos com relação à formulação de seus currículos particulares, perseguem alguns objetivos gerais comuns, que as identificam como escolas indígenas nos seus contextos históricos nacionais.

Para tanto, ainda que se compreenda que as diferentes sociedades indígenas não compartilham um mesmo e coerente corpo de conhecimentos ou uma mesma alternativa epistemológica e ontológica ao paradigma ocidental, apresentam pontos de contato entre si: a demanda pelo reconhecimento de direitos sociais, como posse e

usufruto das terras ancestrais, liberdade de expressão e reprodução cultural, e princípio da autodeterminação enquanto sociedades diferenciadas entre si, mas que compartilham padrões coloniais e estratégias de resistência a tais padrões.

Outros aspectos comuns de cunho pedagógico devem ser considerados na nova formulação curricular da Educação Curricular Indígena, relacionados aos elementos mais organizacionais da instituição escola: a importância de redefinirem-se as formas de organização do Calendário escolar, ao adequar neste novo currículo o tempo necessário para que os saberes selecionados possam ser construídos e significados pelos alunos, segundo os objetivos gerais e específicos definidos em cada contexto. A organização do tempo nos currículos escolares das sociedades indígenas deve estar de acordo com estes objetivos, e ao mesmo tempo, respeitar a organização geral do tempo que rege aquelas sociedades humanas, particular, portadoras de saberes, valores e processos pedagógicos específicos. O calendário é, assim, também um elemento fundamental no processo educacional em seu caráter cultural, que não pode ser pensado como uma normatização uniforme e invariável, com prazos e frequências de duração fixa pré-definida.

Também os processos de avaliação utilizados pela escola devem ser adequados aos padrões culturais e cognitivos daquelas sociedades. É imprescindível a elaboração de formas de avaliação coletiva e individual de caráter reflexivo, que estimulem as relações de ensino-aprendizagem, ao invés de reproduzirem-se, de forma uniforme, os modelos classificatórios e eliminatórios que levam à evasão e ao fracasso escolar, já conhecido nos sistemas de ensino nacionais.

ALGUNS DILEMAS NO CURRÍCULO GERAL E ESPECÍFICO

Dentre esses objetivos encontram-se dois eixos de problemas e questões relacionados e interdependentes, por um lado, alinham-se aqueles objetivos gerais relacionados às necessidades de acesso ao conjunto de saberes integrados em uma Base Nacional Comum, onde se situa o princípio da equidade, como direito de todo e qualquer cidadão brasileiro em uma sociedade democrática. Fundamentada neste princípio, a Educação Escolar Indígena compartilha, com outras modalidades dos Sistemas de ensino, o direito de acesso a elementos curriculares próprios ao Ensino fundamental, como a língua falada no país, o cálculo aritmético, os conhecimentos relativos ao meio físico e social respeitando os demais aspectos pedagógicos já mencionados.

Por outro lado, alinha-se outra série de objetivos fundados no princípio da diversidade e da pluralidade lingüística e cultural, que expressam e implicam na parte diversificada do currículo, onde se visualizam os aspectos diferenciados e específicos da Educação Escolar Indígena. A parte diversificada dos Currículos escolares Indígenas reúne aqueles objetivos relacionados ao direito constitucional de

manutenção e fortalecimento das línguas, crenças, saberes ligados à identidade étnica e à memória histórica, que desencadeiam as ações pedagógicas integradas de ensino e pesquisa dos chamados etnoconhecimentos, - ou seja, aquele conjunto de conteúdos e formas culturais produzidos e selecionados na cultura dos alunos e professores índios, normalmente ausentes da cultura escolar dos sistemas de ensino nacionais, e de onde se extrai a base nacional conceitual, afetiva e cultural a partir da qual se vão reestruturar os saberes das demais culturas, dentro da concepção da interculturalidade e do bilingüismo.

Portanto, no currículo escolar indígena, a parte diversificada segundo Monte (1997, p.134) “não é compreendida como um anexo ou complemento do núcleo comum, mas será o eixo condutor e a base a partir da qual este se edifica”. O corpo de conhecimentos e capacidades gerais identificadas como de direito comum a todos, e, portanto, essenciais a vivência da cidadania, estará condicionado à dimensão da diversidade e pluralidade próprias à constituição social e histórica dos sujeitos inseridos nos processos educativos.

Assim a interculturalidade apresenta-se como um conceito complexo, implicando na coexistência dilemática e conflitiva dos eixos de objetivos (os gerais e os específicos), e de diferentes ordens de conhecimentos e capacidades humanas e sociais a serem adquiridas e desenvolvidas nas escolas indígenas, identificadas na composição de um núcleo comum e de uma parte diversificada.

A escola indígena deve contar com um currículo adequado a clientela que atende. O conteúdo a ser ministrado na escola,

Deve estar voltado para a discussão da situação indígena, de acordo com a função a ser assumida pela educação para o índio. Isto inclui também o uso de elementos da cultura tradicional na escola, como os mitos, por exemplo. As proposições convergem para a utilização destes relatos como elemento motivador dentro da escola. [...] Os mitos podem ser utilizados para motivar a aprendizagem escolar, embora a escola não deva substituir os espaços próprios da tradição oral. (BRITO, 2004, p. 113).

Analisando o que foi exposto até aqui, uma condição fundamental para se chegar a uma escola adequada para os índios, além, é claro, da sua participação na construção do currículo, é que seja utilizado o ensino bilíngüe/multilíngüe, porque, de acordo ainda com o Referencial Curricular Nacional para as Escolas indígenas,

[...] as tradições culturais, os conhecimentos acumulados, a educação das gerações mais novas, as crenças, os pensamentos e as práticas religiosas, as representações simbólicas, a organização política, os projetos de futuro, enfim, a reprodução sociocultural das sociedades indígenas é na maioria dos casos, manifestados através do uso de mais de uma língua. Mesmo os povos indígenas

que são hoje monolíngue em língua portuguesa continuam a usar a língua de seus ancestrais como um símbolo poderoso para onde confluem muitos de seus traços identificatórios, constituindo, assim, um quadro de bilingüismo simbólico importante. (MEC, 2004, p. 25)

Segundo Gonzalez Lorenzo (1985) *apud* Monserrat (1994) as situações do bilingüismo acontecem de duas formas: a primeira como uso exclusivo da língua indígena no decorrer dos primeiros anos da escolaridade com o acompanhamento da língua portuguesa na forma oral e a segunda na transição para a segunda língua a partir do 2º ou 3º ano que como língua de ensino dos conteúdos curriculares, a língua indígena se mantém apenas como língua de instrução oral.

Então a língua indígena não pode se limitar nem só aos primeiros anos da escola, nem tampouco servir apenas como língua de instrução oral. É preciso, sobretudo que seja estudada por todos e, em relação aos docentes, Monserrat atribui uma tarefa, que identifico como a de interlocutor cultural, pois recomenda que:

Contemple sua formação específica como professores e em primeiro lugar como alfabetizadores em sua língua materna, sem esquecer, porém que também aqui eles terão de operar a síntese entre métodos e procedimentos requeridos pelo ensino e aprendizagem na situação específica da sala de alfabetização – realidade estranha à cultura tradicional e os métodos e procedimentos de ensino e aprendizagem características de suas culturas (MONSERRAT, 1994, p. 13)

Num estudo realizado por Guimarães na comunidade Xerente do Estado do Tocantins com 122 pessoas desta comunidade, a autora conclui que os Xerentes são:

falantes bilíngües, sendo que 100% entendem e falam a Língua Indígena, 86% dos homens e 82% das mulheres entendem a Língua Portuguesa e 89% entre os homens e 70% entre as mulheres falam a Língua portuguesa. A habilidade de ler em Língua Indígena envolve 71% dos homens e 41% das mulheres; em Língua Portuguesa, 69% dos homens e 49% das mulheres. A habilidade de escrever em Língua Indígena envolve 59% dos homens e 41% das mulheres; 66% dos homens e 47% das mulheres são capazes de escrever em Língua Portuguesa (GUIMARÃES, 2002, p.59)

A relevância do trabalho do professor quanto a propiciar a dinamização cultural entre os Xerentes, segundo os dados coletados pela pesquisadora Guimarães (2002, p.95) está baseado em três fatores responsáveis pela manutenção de sua continuidade étnica: “o uso da língua materna, a orientação recebida dos poucos velhos existentes e o uso da escrita”.

A língua é o mais forte traço cultural que identifica um povo, tudo o que a cultura possui se expressa através da língua. Câmara Júnior (1979) diz que a língua é a expressão em miniatura de toda a cultura de um povo. O autor ainda esclarece que o conhecimento produzido pelo estudo de uma língua indígena contribui decisivamente para a solução de problemas educacionais, uma vez que a língua é a chave que nos permite conhecer todo o universo cultural de um povo. A estrutura da língua que uma pessoa usa geralmente influencia a maneira como ela entende o seu ambiente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apropriar-se da instituição escolar, tanto nos seus aspectos pedagógicos quanto gerenciais, tornou-se condição para que ocorra uma mudança no papel a ser cumprido pela escola localizada em terras indígenas. Os povos indígenas mostram-se cada vez mais conscientes da necessidade e da importância dessa apropriação, para que possam dar uma feição propriamente indígena para essa instituição. É participando ativamente de seu dia-a-dia, que eles esperam que a escola possa estar a serviço de seus interesses e projetos comuns, dando respostas às demandas por eles formuladas e colaborando para os diferentes processos de autonomia cultural e de cidadania indígena que eles almejam.

Hoje, muitos acreditam que a escola em terras indígenas pode contribuir para que os povos indígenas encontrem um lugar digno no mundo contemporâneo, vivendo em paz, mantendo suas línguas e tradições e repassando-as às novas gerações. Isso será possível na medida em que eles puderem decidir seus próprios caminhos, a partir de relações mais equilibradas com o mundo de fora da aldeia, assentadas, sobretudo, no respeito às suas concepções nativas. E edificar escolas indígenas que possam contribuir para esse processo de autonomia cultural faz, sem dúvida, parte dos diferentes projetos de futuro dos povos indígenas no Brasil.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas. Brasília: MEC/SEF, 2005.

BRITO, S. H. A. de. Educação e Diversidade em questão: examinando os projetos alternativos de escolas para o índio nos anos 70. In: CAETANO, C. V.; BRITO, S. A. de (Orgs). Educação e diversidade cultural. Campo Grande: UNIDERP, 2004

CÂMARA JÚNIOR. J. Mattoso. Introdução às línguas indígenas brasileiras. 3. ed. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1979.

GONZALES LORENZO, Manuel. Bilingüismo em Galícia: problemas y alternativas. Santiago de Compostela. Universidade de Santiago de Compostela, 1985.

GUIMARÃES, Suzana Martelli Grilo. A aquisição da escrita e diversidade cultural: a prática de professores Xerentes. Brasília: DEDOC, 2002.