

EDUCAÇÃO ESCOLAR E AMEAÇAS À SOBREVIVÊNCIA
DAS LÍNGUAS INDÍGENAS NO BRASIL MERIDIONAL

**SCHOOL EDUCATION AND THREATS TO THE SURVIVAL
OF INDIGENOUS LANGUAGES IN SOUTHERN BRASIL**

Wilmar da Rocha D'Angelis
Linguistic Department
State University of Campinas, São Paulo – Brazil

Resumo

Nos Estados meridionais do Brasil (Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul) habitam comunidades indígenas Kaingang, Xokleng (família Jê) e Guarani (família Tupi-Guarani), com aproximadamente 36 mil pessoas. Na maioria delas, a aquisição do português se dá por meio de relações econômico-sociais com os não-índios, sem prejuízo visível à vitalidade das línguas indígenas. Esse quadro alterou-se com o crescimento vertiginoso da oferta de ensino escolar nas comunidades indígenas (em dois momentos: década de 1970, com fortes investimentos na implantação de programas de ensino bilíngüe em comunidades Kaingang; o momento atual – iniciado nos anos 90 – com a ‘estadualização’ da educação escolar indígena. A tese aqui exposta é que o ensino escolar tem contribuído para perda de vitalidade das línguas indígenas no Brasil Meridional. Em contrapartida, defendemos (paradoxalmente) que o desenvolvimento da escrita em língua indígena (que só ocorre em programas escolares) pode ser um dos principais instrumentos de fortalecimento dessas línguas.

Introdução

No Brasil contam-se, atualmente, cerca de 180 línguas indígenas, enquanto o número de etnias indígenas reconhecidas ultrapassa duas centenas. Isso evidencia que há algumas dezenas de sociedades indígenas, no Brasil, que não são falantes de qualquer língua indígena, mas apenas de alguma variante do Português. As línguas indígenas com maior expressão numérica, no Brasil, não alcançam 35 mil falantes, e mais da metade das línguas indígenas no país conta com menos de 500 falantes.

Para esses povos, a partir do avanço das frentes de expansão econômica da sociedade brasileira para a vizinhança e para dentro mesmo de seus territórios tradicionais, o conhecimento ou domínio da língua portuguesa tornou-se uma necessidade grupal ou coletiva. Essa necessidade era, então, costumeiramente atendida pela existência de um

intérprete (um “língua”), que poderia ser um nativo que, por qualquer motivo, vivera entre os brancos (com frequência, por captura) e se reintegrado depois ao grupo indígena, ou um não-indígena capturado ou acolhido na comunidade indígena (algumas vezes, um escravo negro fugido de uma fazenda). No entanto, o crescimento da presença e das ocupações dos não-índios no entorno ou sobre as terras indígenas, com a conseqüente degradação do habitat e o rompimento das condições tradicionais de reprodução da vida indígena, aos poucos levam as comunidades indígenas a uma crescente dependência das relações econômicas e sociais com a sociedade nacional envolvente. Nesse contexto, mudam-se as condições e a intensidade das relações bilíngües. Quando, finalmente, o bilingüismo (no caso, a exigência de domínio também da língua portuguesa) deixa de ser uma necessidade coletiva do grupo indígena e se torna uma necessidade de praticamente todos os indivíduos da comunidade, então se está diante de uma situação irreversível de avanço da língua portuguesa sobre os espaços da língua indígena.

Na maior parte das comunidades indígenas do Sul do Brasil, a aquisição do português por meio do contato e de relações econômicas e sociais dos indígenas com as comunidades não-índias do seu entorno, vinha se dando sem prejuízo visível à vitalidade das línguas indígenas. Esse quadro alterou-se, porém, com o crescimento vertiginoso da oferta de ensino escolar dentro das comunidades indígenas. Esse crescimento experimentou dois momentos cruciais: a década de 1970, com fortes investimentos federais para implantação de um programa de ensino bilíngüe de substituição em comunidades Kaingang (com participação do SIL), e o momento atual (iniciado na segunda metade da década de 1990), com a chamada ‘estadualização’ da educação escolar indígena e, com ela, forte pressão das Secretarias Estaduais pela universalização do chamado Ensino Fundamental. A tese central que se propõe, aqui, e cujas causas se pretende analisar, é que o ensino escolar – seja no formato do programa de bilingüismo de substituição dos anos 70, seja no formato recente de “escolas indígenas” que pretendem promover um “ensino diferenciado” – efetivamente tem contribuído para a perda de vitalidade das línguas minoritárias nas comunidades indígenas do Brasil Meridional. Em contrapartida – e em aparente paradoxo – defende-se que o desenvolvimento da escrita em língua indígena (que só costuma ocorrer ligado a programas de ensino escolar) pode ser um dos instrumentos mais importantes de vitalização e fortalecimento dessas línguas.

A escolarização nas comunidades indígenas do Sul do Brasil

A consulta à documentação do período imperial no Brasil¹ poderia levar o pesquisador desavisado à conclusão de que a educação formal entre os Kaingang teve início nos aldeamentos de São Jerônimo e São Pedro de Alcântara, no norte do Paraná, por volta de 1870-1875. No entanto, essa conclusão não é correta. Naquelas colônias ou aldeamentos de fato ocorreram os primeiros contatos de crianças Kaingang com ensino formal, escolar, mas como as experiências não tiveram continuidade, não foi a partir delas que se estabeleceu a educação formal entre os Kaingang.

Apesar dos aldeamentos do século XIX, apenas esporadicamente algum indígena Kaingang frequentaria escolas (como a do Aldeamento de São Jerônimo, no Tibagi, PR, voltada mais aos filhos dos colonos brancos levados para estabelecer o aldeamento²). No século XX, porém, com a criação do SPI e a gradual entrada da administração desse órgão nas áreas Kaingang (algumas, poucas, logo a partir de 1910, mas a maioria a partir da década de 40), a introdução de escolas efetivamente destinadas a crianças indígenas tornou-se freqüente.³

Essas eram escolas voltadas à chamada “integração do índio à sociedade nacional”, mas por seu caráter nem sempre regular, e pelo próprio desinteresse dos indígenas, raríssimos eram os casos daqueles que, tendo iniciado estudos (ou seja, se alfabetizado) em uma escola na aldeia, prosseguiram estudando em escolas fora da comunidade. Assim, o resultado daquelas escolas do SPI, em geral, foi efetivamente de alfabetizar, apenas, um bom número de indígenas. Os efeitos dissociativos ou desagregadores sobre a cultura ou sobre a organização social das comunidades Kaingang, naquele período, não se deviam à escola, mas a outros fatores relacionados à presença dos funcionários do SPI, de arrendatários não-índios nas terras indígenas e de envolvimento de índios em ações de repressão às comunidades ou exploração de seu patrimônio, cooptados por agentes oficiais, quase sempre.

¹ O Império foi implantado, no Brasil, com a declaração de Independência, em 1822, e foi substituído pela República em 1889.

² Amoroso (2001:138), tratando das relações entre catequese e educação escolar nas missões capuchinhas, escreveu: “A presença de não-índios nos aldeamentos do século XIX fez com que, na maioria das vezes, a escola e outras instituições de apoio às populações indígenas aldeadas acabassem atendendo os não-índios, usando para isso a verba destinada à catequese dos índios. O aldeamento de São Pedro de Alcântara, no Paraná, ilustra bem essa situação. A escola localizava-se a 1 quilômetro de distância do aldeamento, na Colônia Militar do Jataí, posto instalado em 1852. Todos os esforços pela montagem de um estabelecimento escolar na região visaram criar a escola da paróquia, isto é, a da Colônia Militar do Jataí. Apesar de a demanda pela escola referir-se à lei de criação dos aldeamentos indígenas e beneficiar-se da verba a ela destinada, a escola seria montada para os filhos dos colonos”.

³ O antropólogo Silvio Coelho dos Santos, em trabalho pioneiro sobre o assunto, escreveu: “A escolarização sistemática, entretanto, somente começou a ser praticada junto aos povos indígenas da região sul a partir da década de 40”. (SANTOS 1975, p. 53).

Entre os Guarani as experiências de escolarização, no geral, parecem ainda mais tardias (à exceção de uma ou duas comunidades no Estado de São Paulo)⁴. Sobretudo com a parcialidade dos Mbyá Guarani, a primeira experiência de escolarização data da década de 1960, por um empreendimento proselitista missionário⁵ na aldeia de Rio das Cobras (PR). Mas a tentativa só expandiu-se a partir de meados da década de 1970 (começando pela Aldeia Palmeirinha, na Área Indígena Mangueirinha, PR, e pela Aldeia Limeira, na Área Indígena Xaçupé, SC). Mas jamais essas experiências vieram a configurar um engajamento real dos Guarani em projetos educacionais dos não-índios, limitando-se, sua participação, à garantia da alfabetização para suas crianças).

Entre os Kaingang, povo de língua da família Jê e o mais numeroso no Sul do Brasil (com população de 30 mil pessoas), as mudanças importantes nas escolas dentro das comunidades indígenas tiveram início na década de 1970.

No início dos anos 70, em convênio envolvendo a FUNAI, o Summer Institute of Linguistics e a IECLB⁶, foi iniciada a formação de turmas do que se chamou, então, “monitores bilíngües”: jovens indígenas Kaingang (dos três estados do Sul) que, com treinamento em um curso de poucos anos, se tornariam alfabetizadores de crianças Kaingang na própria língua. De fato, a partir de 1972 algumas turmas foram formadas por esse empreendimento, mas nem todos os “monitores” ali formados efetivamente alfabetizaram seus alunos em língua indígena. Os que o fizeram, não tiveram maior sucesso, uma vez que a perspectiva adotada era a do “bilingüismo de transição”, cuja finalidade não é o fortalecimento da língua minoritária, mas, ao contrário, visa seu rápido abandono pela passagem à língua majoritária. E, efetivamente, muitas comunidades em que a experiência foi levada a termo, mostraram maiores efeitos de perda lingüística nos anos posteriores (cf. Veiga & D’Angelis 2000).

O Summer Institute havia iniciado sua presença e pesquisas junto a comunidades Kaingang no Paraná no final da década de 1950, por meio da lingüista-missionária Ursula Wiesemann. Foi essa missionária quem acabou definindo a ortografia do Kaingang (com algumas impropriedades) e suas pesquisas foram também beneficiadas pela criação da escola de “monitores bilíngües” nos anos 70. Naquela década, como se disse, o Summer Institute of Linguistics – ao qual Wiesemann estava integrada e pelo qual missionava os

⁴ Relembramos que esse texto trata do Brasil Meridional, e não se refere à situação dos Guarani no Mato Grosso do Sul e, menos ainda, no Paraguai. Além disso, refere-se apenas às populações indígenas ‘atuais’, ou aquelas com continuidade histórica conhecida desde o século XIX. Não se refere, portanto, às experiências de populações Guarani anteriores, tanto no Paraná quanto no Rio Grande do Sul, nos séculos XVII e XVIII, que viveram nas missões jesuíticas.

⁵ Referimo-nos ao trabalho missionário do Summer Institute of Linguistics.

⁶ Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil, que tinha instalado uma Missão na área de Guarita (RS).

Kaingáng em Rio das Cobras, PR – e a IECLB (Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil⁷), que mantinha uma missão entre os Kaingáng em Guarita (RS), firmaram convênio com a FUNAI e, com recursos do exterior⁸, instalaram e mantiveram uma escola de formação de “monitores” (professores) indígenas e técnicos agrícolas índios.

A escola, denominada Centro de Treinamento Profissional Clara Camarão (CTPCC) funcionava na área indígena Guarita, no município de Tenente Portela (RS).⁹ Para lá foram encaminhados jovens Kaingáng de ambos os sexos, provenientes de praticamente todas as áreas indígenas do Sul do país. Os cursos não tinham propriamente um equivalente no currículo escolar brasileiro (a maioria dos jovens levados a cursá-lo havia feito as 4 séries iniciais nas escolas de suas áreas), mas duravam três anos, formando professores (que o Summer sempre denominou *Monitores*) e “técnicos agrícolas”. Deslocados para uma outra área indígena, mas em um regime de internato dirigido e controlado por não-índios evangélicos proselitistas (vários deles estrangeiros, e os demais, quase todos descendentes de imigrantes alemães), aqueles jovens Kaingáng viveram uma forte experiência de desenraizamento na própria terra.¹⁰ Segundo depoimento de vários que conhecemos pessoalmente, aos finais de semana as moças eram levadas ao “salão de beleza”, na cidade, caracterizando o projeto em questão de *religioso-civilizatório*. Nesse contexto é que as jovens eram, com frequência, colocadas “de castigo”, o que significava hospedar-se e realizar trabalhos domésticos na casa de “Dona Ûrsula”. Ali, durante dias ou semanas, deviam também prestar o serviço de informante lingüístico, com o que, a missionária pode reunir o material necessário aos seus estudos comparativos.¹¹

⁷ A IECLB é formada basicamente sobre comunidades de descendentes de alemães no Sul do Brasil (mas também no Espírito Santo, Mato Grosso, Rondônia e onde mais se transmigraram colonos do Sul) e tem sede em Porto Alegre. Sua ação junto aos índios é dirigida pelo COMIN – Conselho de Missão entre Índios.

⁸ A maior parte dos fundos, ao que parece, proveio da organização alemã Brot für die Welt (*Pão para o Mundo*).

⁹ O nome do Centro homenageava (não se sabe porque) uma índia Potiguar (do Rio Grande do Norte), tornada lendária, que teria lutado ao lado do marido, Felipe Camarão, pela expulsão dos holandeses, no século XVII. No final dos anos 70, por mudança de orientação na IECLB, o convênio se desfez e o Centro foi desativado.

¹⁰ Na sua grande maioria, eles tornaram-se evangélicos (de diferentes denominações), e alguns até mesmo pastores. Das moças, várias buscaram casamentos com não-índios, incluindo Chefes de Posto ou Técnicos da FUNAI.

¹¹ Temos depoimentos gravados em vídeo de indígenas que estudaram, quando jovens, no CTPCC e, igualmente, tivemos acesso a depoimentos escritos, apontando no mesmo sentido. Um depoimento escrito, que tivemos ocasião de ler no Rio Grande do Sul, fora produzido por uma ex-interna do CTPCC com vistas a uma publicação acadêmica, mas a publicação não aconteceu por forte pressão da própria Wiesemann sobre a autora do relato.

Experiência semelhante foi desenvolvida pelo mesmo SIL junto ao povo Karajá, na região do Rio Araguaia (estados de Goiás, Mato Grosso e Tocantins).¹²

O tipo de programa bilíngüe, nada inocente, implantado pelo SIL nas comunidades Kaingang e Karajá nos anos 70 é o que se tem denominado “Bilingüismo de Transição” ou “Bilingüismo de Substituição”. Nesse tipo de programa, a língua indígena é tolerada no ensino escolar por uma circunstância concreta: as crianças alvo do programa são, quase sempre, falantes monolíngües de suas línguas indígenas maternas. O programa não visa, entretanto, fortalecer ou garantir a sobrevivência dessas línguas minoritárias, estando voltado, ao contrário, à rápida passagem para a língua majoritária. Assim, já no primeiro ano escolar o professor ou monitor deve introduzir vocabulário relevante na língua nacional, como por exemplos, as vozes de comando e disciplina. No segundo ano, com as crianças já alfabetizadas na língua materna, o próprio instrumento da escrita se torna útil para ampliação do ensino da língua majoritária. No terceiro ano escolar, o ensino praticamente se divide entre as duas línguas, mas no quarto ano letivo, a língua indígena só continua a ser empregada, em sala de aula, nos casos ainda necessários de esclarecimentos que, dados em língua portuguesa, seriam inúteis ou pouco aproveitados.

Todo programa educacional dito “bilíngüe” calcado nesse modelo transicional contém, implícito (e é dispensável, realmente, explicitá-lo, pois os efeitos e objetivos são atingidos do mesmo modo, senão de modo ainda melhor) um discurso que se inculca na criança indígena: de que sua língua materna é limitada, pobre de recursos, dispensável e, mesmo, inútil para muitas coisas. E, em contrapartida, que a língua nacional majoritária – o Português, no caso – é uma língua rica, complexa, de recursos ilimitados, e indispensável para realização ou para o conhecimento de inúmeras coisas. Outro tipo de discurso não é necessário nem produziria com tanta eficiência o desprezo da criança indígena pela língua familiar. São, talvez, incontáveis os jovens que, sendo falantes nativos do Kaingang como primeira língua, e tendo freqüentado aquelas escolas ditas “bilíngües” dos anos 70 e 80 (estruturadas e ideologicamente formatadas pelo SIL), abandonaram por completo a língua materna, passando a empregar, em todos os contextos, apenas a língua portuguesa. Conhecemos algumas dezenas deles, alguns dos quais, em outro momento e com outra perspectiva política, passaram a buscar, desesperadamente, recuperar seu conhecimento ou seu contato com a língua que antes abandonaram.

¹² A pesquisadora Maria do Socorro Pimentel da Silva menciona convênio da FUNAI com o SIL firmado em 1972 que estabeleceu a “educação escolar bilíngües” entre os Karajá, um programa que perdurou até 1987 (SILVA 2001, p. 19-21).

Deixaremos de tratar aqui, a propósito, de outros aspectos da intervenção nociva do SIL com respeito à língua Kaingang. Apenas mencionaremos que, na formulação de Dicionários da língua (e na tradução de textos bíblico-religiosos do Português para o Kaingang), os missionários evangélicos chegaram ao cúmulo de trabalhar conscientemente na re-significação de termos indígenas, com o objetivo de combater valores e práticas próprias da cultura Kaingang e atribuir-lhes carga negativa, associando-os à sua crença no “Demônio” (cf. D’Angelis 2004).

A década de 1990 marcaria definitivamente uma mudança de perspectivas e ‘ares’, iniciada já na década anterior, relacionada à redemocratização do país e à ascensão dos chamados movimentos populares.¹³ No campo do indigenismo e, em particular, da educação escolar indígena, pode-se falar de uma certa inversão na concepção hegemônica: as perspectivas integracionista e de compulsão destruidora das culturas indígenas deram lugar, como hegemônicas (o que significa, terem atingido até mesmo o aparelho do Estado), a perspectivas defensoras da sobrevivência da diversidade cultural e lingüística, e favorecedoras do fortalecimento das culturas e línguas indígenas. Um discurso geral, genérico e quase “maternal” de amor e “proteção ao índio” ressurgiu com força de consenso nacional (exceção, é claro, das populações em áreas de conflito de interesses com sociedades indígenas, e dos setores empresariais – locais, regionais ou nacionais – igualmente incomodados pela presença indígena em territórios ou sobre recursos naturais de seu interesse).

Esse novo contexto – igualmente marcado pelas garantias constitucionais dos direitos indígenas, mas também pela multiplicação e multiplicidade de manifestações, documentos e iniciativas oficiais e não-oficiais de amparo, sustentação, apoio, divulgação, premiação e incentivo a práticas supostamente benéficas e de interesse das sociedades indígenas (embora, em 90% dos casos, quem as idealizou, formalizou e pôs em execução foram os não-índios) – favoreceu o crescimento dos programas e projetos de educação escolar em sociedades indígenas e, conseqüentemente, programas de formação de professores índios. No início da década de 1990 a responsabilidade da educação escolar indígena deixa de ser atribuição própria da FUNAI e passa à alçada do Ministério da Educação, por ação de lobistas de instituições universitárias bem relacionados naquele Ministério¹⁴. Aos poucos o Ministério define seu papel de orientador e fiscalizador de

¹³ Duas datas são particularmente marcantes: em 1985 inicia-se o primeiro governo civil depois de 21 anos de ditadura militar, e em 1988 é promulgada a nova Constituição, a primeira democraticamente redigida no país desde a de 1946.

¹⁴ À mesma época, por razões semelhantes, as ações relacionadas ao atendimento de saúde das populações indígenas são retiradas da alçada da FUNAI e passam à FUNASA (Fundação Nacional de Saúde), onde se

ações, atribuindo às Secretarias de Educação estaduais a tarefa de promover, coordenar e sustentar os programas de educação escolar indígena e de formação de professores índios. O MEC passou a ser um co-financiador de diversas ações, incluindo as de publicações de materiais didáticos em línguas indígenas.

Um certo incentivo oriundo da disponibilização de recursos federais, por um lado, e uma certa pressão oriunda de questionamentos do Ministério Público, por outro, levaram muitos governos estaduais a iniciar ações próprias e a criar setores específicos, nas Secretarias de Educação, para a chamada “Educação Escolar Indígena”.¹⁵ Técnicos despreparados, em mais de 80% dos casos, foram designados para organizar, dirigir e planejar esses setores e essas ações. No entanto, os resultados são exibidos, com grande frequência, como grandes feitos educacionais, uma vez que os próprios executores não tem formação adequada que lhes permita uma avaliação minimamente crítica e informada sobre a questão.

São exemplares, por exemplo, as ações de formação de professores indígenas pelo Estado do Paraná, durante uma década realizadas sem a mínima sistematicidade, sem coerência, sem qualidade e sem avanços. Mais ainda, apoiando-se, em diversas ocasiões, em missionários evangélicos proselitistas, por seu contato e conhecimento da língua Kaingang. Já nos últimos anos, a partir de 2005, aproximadamente, renovaram-se os quadros técnicos da Secretaria naquele setor, mas persistiram as práticas do improvisado e a concepção – equivocada e preconceituosa – de que formação de professores indígenas pode ser feita por qualquer um que faça formação de professores, uma vez que os indígenas não deveriam ser vistos nem como menos, nem como mais importantes que os demais professores da rede pública.

Apesar de tudo, o Paraná não conseguiu superar o Estado de São Paulo em práticas autoritárias, desrespeitosas e oportunistas, no que respeita à educação escolar indígena. Pressionado pelo Ministério Público, pelos indígenas e por diversas universidades, o Estado de São Paulo foi um dos últimos a criar, no final da década de 1990, um Núcleo de Educação Indígena, na sua Secretaria Estadual de Educação. Para garantir que a iniciativa cumpriria as formalidades que afastariam as pressões do Ministério Público, mas não obrigariam o Estado efetivamente a ocupar recursos nesse campo (apesar de ser o Estado mais rico do país), escolheu-se uma técnica da Secretaria com um perfil bastante adequado

cria uma burocracia específica para isso, assumindo-se desde logo uma postura de terceirização do atendimento no setor (com dinheiro público, obviamente).

¹⁵ Na maior parte dos Estados criaram-se Núcleos de Educação Indígena (NEI) ou Coordenações de Educação Indígena nas Secretarias de Educação. Em alguns poucos chegou-se à criação de espaço para a educação escolar indígena no respectivo Conselho Estadual de Educação.

a uma condução autoritária daquele setor, garantindo a inviabilização das ações indígenas. Ao longo de anos os índios passaram a lutar, então, no Estado de São Paulo, por sua contratação e, ao mesmo tempo, pela criação de programas específicos para sua formação profissional. O Estado tergiversou nas duas questões mas, quando as pressões se tornaram relevantes, fazendo pouco caso de todas as propostas construídas pelos próprios indígenas, o Estado de São Paulo os obrigou a aceitar um programa de formação de professores indígenas que, na calada da noite, técnicos da Secretaria costuraram com apaniguados seus, da Faculdade de Educação (FAFE-FE) da USP.¹⁶ Por esse programa, pessoas com nível de escolaridade inferior ao Ensino Fundamental (cerca de 60 indígenas de 5 etnias), em menos de 2 anos (2002-2003) receberam títulos de Ensino Médio e, por outro período semelhante, de Ensino Superior. As línguas indígenas foram praticamente ignoradas no desenrolar dos programas, apesar das incontáveis reclamações dos indígenas em formação e, quando foram contempladas, foram delegadas a pessoas sem a qualificação necessária para formar professores de língua (às vezes, nem bastante bem capacitadas para tratar da língua indígena em questão).

Em Santa Catarina, ações de formação e qualificação efetiva dos professores indígenas Kaingang e Xokleng, pelo Estado, tiveram início em 1999. Ali, o grande questionamento dirige-se também ao preconceito que supõe que qualquer um pode ser formador de indígenas. Imperaram ali – como de resto, nas ações de formação inicial ou continuada de professores índios nos outros Estados – as concepções ingênuas de folclorização da cultura, transformada em – ou reduzida a – objetos tangíveis (ou ritos reconstruídos ou inventados) e a compreensão equivocada de que a cultura deve ser escolarizada.¹⁷ Igualmente se descurou – ou por economia de recursos, ou por preconceito político contra as pessoas qualificadas – de uma formação lingüística profunda e adequada para os professores Kaingang e Xokleng.

No Rio Grande do Sul, a ascensão de um governo “dos Trabalhadores” (efetivamente, do Partido dos Trabalhadores) em 1999 alimentou as esperanças de que os 4 anos de prática do Governo anterior (do PMDB), em educação escolar indígena, fossem superados por ações mais conseqüentes, sobretudo por ações de sistemática formação de

¹⁶ A Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo não tinha qualquer tradição ou trabalho consistente em educação escolar indígena, e nenhum de seus membros era conhecido por qualquer contribuição relevante na área. Ao contrário, na mesma Universidade, o Centro Mari, ancorado no Depto de Antropologia, já possuía quase duas décadas de trabalhos e vasta produção bibliográfica sobre o tema, mas não foi considerado de interesse para a Secretaria de Educação do Estado, assim como outras universidades estaduais, como a UNICAMP, com vários profissionais igualmente com décadas de experiência no campo (inclusive, com indígenas e com línguas indígenas do Estado de São Paulo).

¹⁷ Ver nossa crítica em “Contra a ditadura da escola”, texto escrito em 1995 (ver D’Angelis 2000).

professores indígenas, tão reclamada pelas comunidades. Para surpresa dos índios e do indigenismo, o governo petista realizou menos – e de maneira tão ruim quanto – que o governo que o precedeu. Percebendo, aliás, a imobilidade do Estado, a própria FUNAI, o movimento indígena e algumas universidades regionais organizaram, em articulação, um curso específico de formação em Magistério de 2º Grau, matriculando perto de 180 indígenas Kaingang de todo o Estado. Em formato modular, o curso foi reconhecido pelo Conselho Estadual de Educação e transcorreu entre os anos de 2001 e 2006, formando cerca de 150 professores indígenas, sem contar, no entanto, com qualquer apoio da Secretaria de Educação do Estado. Passado o governo petista, o novo governo começa como todos os outros: designa técnicos totalmente ignorantes da temática e da área como responsáveis pelo setor, talvez deliberadamente para que as coisas continuem no mesmo nível de desarticulação. Retomam-se as práticas do Estado de encontros de “formação continuada” onde o que menos se faz é *continuar* qualquer coisa que seja; o que se vê é a repetição *ad nauseam* de velhas e desgastadas fórmulas (por ex.: *qual é a escola que temos e qual é a escola que queremos?*), sem sentido ou utilidade, e a intervenção ingênua e ignorante que prescreve a escolarização folclorizada da cultura indígena.

O fato é que, de todas as ações oficiais em educação escolar indígena nos Estados do Sul do Brasil, o que resultou, da virada do século para o quase final da primeira década do século XXI, é uma formação ‘capenga’, em geral pró-forma, feita quase sempre por pessoal sem qualificação para tal¹⁸, sobretudo no que respeita ao conhecimento real acerca das culturas e das línguas indígenas envolvidas, mas também dos processos de educação bilíngüe. Tudo isso tem produzido duas conseqüências particularmente nefastas:

1. Feito acreditar, a centenas de professores de escolas indígenas, que estão devidamente qualificados e de que educação escolar indígena não é mais do que um repertório de práticas cosméticas que aprenderam a repetir nos seus ‘momentos de formação’.

2. Feito acreditar, a esse mesmo conjunto de formadores indígenas que voltam para suas aldeias, que “cultura” é um apanhado de objetos (e seus processos próprios de fabricação), um certo conjunto de práticas rituais re-significadas (por ex.: o entoar do Hino Nacional Brasileiro em língua indígena) e um conjunto de memórias (necessariamente não

¹⁸ Entretanto, se não forma bem os índios, tais experiências têm servido para grande número de pesquisas e estudos, com freqüências dos próprios formadores aqui questionados, pesquisas que, apesar dos resultados inócuos (que costumam repetir ladainhas do senso comum acerca da educação escolar indígena, entremeadas de informação factual a respeito dos próprios processos formativos aqui criticados) aparecem em centros acadêmicos como dissertações e teses de mestrado e doutorado, conferindo aos seus autores os respectivos títulos, que têm valor em si, numa sociedade meritocrática como a nossa (independente da pouca qualidade ou insignificância que tenham, como produção de conhecimento).

articuladas) acerca de um tempo pretérito de vida “próxima da natureza”, ao qual não se deseja nem se espera reverter, mas que opera como um patrimônio legitimador da identidade étnica.

A primeira conseqüência, acima, leva à imobilização e à consagração ingênua de uma escolaridade em geral mal feita (mas “indígena”!¹⁹), que só não se traduz em fracasso escolar porque os níveis de avaliação são igualmente sofríveis. Sua deficiência se revela, rápida e infelizmente, quando o/a jovem indígena busca dar seqüência a seus estudos em escolas da cidade mais próxima.

A segunda conseqüência concretiza-se no que temos chamado, em outros trabalhos, de folclorização da cultura indígena, e na *adaptação* da escola tradicional ao contexto indígena, pela incorporação, ao currículo escolar, de elementos culturais folclorizados. Seu valor identitário e cultural é tanto quanto o do cocar de penas de galinha colocado nas cabeças das crianças (não-índias, ou indígenas mesmo) no famigerado “Dia do Índio” (19 de Abril).

A conseqüência da conseqüência, ou seja, o resultado nefasto desse tipo de concepção e prática educacional (que uns chamam, de boca cheia, “intercultural” ou “bicultural”) é a alienação da criança e do jovem indígena em relação às suas próprias raízes culturais. Tão perniciosas como foram os programas de bilingüismo transicional para as línguas indígenas, são essas escolas de cultura folclorizada para a continuidade das culturas indígenas. Na prática, elas reificam a “cultura”, a separam do suporte social que lhe dá credibilidade e sustentação vital e, com isso, ‘secularizam’ a criança e o jovem indígena, alienando-o de sua matriz cultural.

O desenvolvimento de tradições escritas

Queremos defender que o desenvolvimento de uma tradição escrita nas línguas indígenas é um instrumento poderoso de vitalização e fortalecimento dessas línguas. E o melhor espaço para realizá-lo, ainda é a própria escola indígena, até aqui responsável por pressões e experiências prejudiciais às línguas autóctones.

Não propomos esse recurso como “solução padrão”, porque a variedade de contextos e situações sociolingüísticas das comunidades indígenas no Brasil é bastante grande. Mas para sociedades como a dos Kaingang, que se distribui por várias aldeias e terras reservadas, espalhadas em vasto território, e ao mesmo tempo é uma sociedade em

que a escrita já é parte do cotidiano das pessoas, desenvolver o uso da escrita na língua indígena é mais que desejável. Pode-se afirmar, até, em sentido inverso, que em situações como a dos Kaingang, *não desenvolver uma tradição escrita em língua indígena é um grave equívoco*, possivelmente irreparável no futuro.

É importante realçar, porém, que não se está falando aqui de mera alfabetização em língua indígena. Isso os programas de bilingüismo de transição fizeram, mas com resultados negativos para a língua indígena. Falamos aqui de efetiva formação de leitores e escritores. Falamos aqui de uso relevante da escrita, em lugares e funções sociais efetivamente importantes.

A primeira e principal conseqüência de desenvolver-se um tal uso escrito da língua indígena é o rompimento com sua ‘guetização’ e com sua ‘redução’ ao espaço oral da aldeia (quando não, uma redução que a retringe ao espaço oral apenas de situações familiares, na aldeia). Isso significa, de imediato, não apenas ampliar as situações e contextos de uso da língua minoritária, mas ao mesmo tempo, colocá-la em espaços e situações de uso prestigiados, porque até então eram espaços exclusivos da língua majoritária. Esse fato, por si só, tem enorme impacto na representação que fazem, os próprios falantes nativos (com especial atenção, à formação das crianças), a respeito de sua línguas, de seus conhecimentos e de si mesmos.

A outra conseqüência decisiva de desenvolver-se uma tradição escrita na língua indígena é a ampliação de espaços, circunstâncias e exigências de sua modernização. Ser veiculada em outros suportes, além daqueles dos discursos orais, já representa um desafio à língua indígena (por meio de seus falantes) para a ampliação de suas temáticas, ou seja, das questões abordadas por meio dela. Possivelmente, também, e desde muito cedo – estimulada e à luz das experiências dos falantes com o uso escrito da língua majoritária – isso repercutirá igualmente na ampliação dos seus gêneros textuais. Ambos os fatores têm, como conseqüência, entre outras coisas, uma inevitável pressão por expansão do repertório lexical, quase que um ‘sintoma’ visível de processos de modernização da língua.

A crença – que a cada dia revela-se mais ingênua –, de certos setores indigenistas, na “pureza da língua oral” e sua pretensa inabalável vitalidade não resiste à mudança cultural imposta pela incorporação das sociedades indígenas à economia regional e nacional. Tal incorporação já não pode ser imaginada como uma escolha dos índios, tantas são as formas e os recursos de penetração das frentes econômicas nacionais e tão múltiplas e intensas se tornam, rapidamente, as relações sociais entre índios e não-índios.

¹⁹ A ingenuidade dos formadores sem qualificação leva a conclusões, igualmente ingênuas, como a de que se

É justamente devido a esse contexto – em que se multiplicam as formas de compulsão sobre a cultura e a língua indígena – que não se pode esperar que as soluções ‘tradicionais’, por si sós, continuarão produzindo, eficientemente, os efeitos de defesa que a língua indígena necessita. Parafraseando Florestan Fernandes, pode-se dizer que é indispensável, não apenas à cultura em geral, mas também à língua, especificamente, “mudar para permanecer a mesma”.²⁰

Não se trata, aqui, de produzirmos uma elegia da escrita ou, muito menos, uma defesa da língua escrita como superior à língua falada ou – numa visão um tanto positivista – uma defesa da escrita como um passo evolutivo em relação à oralidade. Na verdade, a recusa da escrita em língua indígena, por muitos indigenistas, ocorre justamente pela participação deles na ideologia que sustenta essas concepções, e por isso recusam, românticamente, a escrita. Não acreditassem, eles, que a escrita é tudo isso, a veriam menos carregada ideologicamente, e mais maleável ou manipulável, pelas minorias, a seu favor e a favor de seus interesses.²¹

O que está em jogo, aqui, são os espaços de expressão, de comunicação e de relações sociais – que são, igualmente, espaços de poder – que podem permanecer sob o monopólio da língua majoritária, ou podem, conscientemente, ser disputados e conquistados para a língua indígena. E o fato mais lamentável, ainda, é que à medida em que a língua majoritária conquista ou impõe novos espaços no cotidiano da vida indígena, isso lhe confere poder com o qual avança, igualmente, sobre espaços e papéis sociais que eram, até então, exclusivos da língua indígena. Da escrita, a língua majoritária também passa a invadir o espaço da oralidade na aldeia.

É nesses contextos que entendemos que o desenvolvimento da escrita em língua indígena ou, em outras palavras, o desenvolvimento de uma tradição escrita em sociedades

está a “*entregar a escola indígena para o indígena*” (Domingues 2005, p. 2).

²⁰ Transcrevo aqui, por sua clareza, um trecho em que Florestan Fernandes trata da relação entre as soluções construídas no momento presente de uma sociedade com seu patrimônio cultural historicamente construído: “*A inteligência humana não se limita, somente, a conservar a experiência, laboriosamente acumulada pela cooperação das gerações sucessivas na solução de problemas essenciais para a sobrevivência da espécie e a continuidade existencial das formas de associação desenvolvidas. Há um fluxo mais amplo e profundo no uso produtivo da inteligência. Em nenhuma situação histórico-cultural conhecida o homem se confunde com o ‘armazenador’ puro e simples de descobertas ocasionais, devidas às experiências de alguns ou de muitos, e às circunstâncias sociais externas, que mantenham sua utilidade adaptativa (...) é preciso tanto talento e capacidade criadora para ‘manter’ certas formas de vida, ao longo do tempo e através de inúmeras alterações concomitantes ou sucessivas das condições materiais e morais da existência humana, quanto para ‘transformar’ certas formas de vida, reajustando-as constantemente às alterações concomitantes ou sucessivas das condições da existência humana*” (Fernandes [1951] 1975:36-37).

²¹ Com frequência (eu diria, até, que com 100% de frequência) os mesmos indigenistas que resistem ao desenvolvimento da escrita em língua indígena (e buscam justificativas pífiyas para isso) não vêem nenhum problema em que os índios usem automóveis, pick-ups, câmeras de vídeo, televisão ou computadores “a seu favor”.

de tradição oral (cf. D'Angelis 2007), é um dos recursos mais poderosos para a vitalização, o fortalecimento e a modernização de línguas minoritárias. A formação de professores indígenas e a própria educação escolar indígena seriam espaços bastante privilegiados para favorecer processos nesse sentido. Poderiam ser, mesmo, a oportunidade de 'redenção' da escola, por seus papéis até aqui tão nocivos na formação das novas gerações indígenas. Basta que os educadores indígenas compreendam que não basta alfabetizar na língua indígena: é preciso formar leitores, e leitores precisam de escritores.

Referências Bibliográficas

- D'ANGELIS, Wilmar R. (2000). Contra a ditadura da escola. *Cadernos do CEDES*. Campinas, v. 49, p. 18-25. Também publicado em Luiz D.B. Grupioni (Org.), *Formação de Professores Indígenas: repensando trajetórias*. Brasília: SECAD-MEC, 2006, p. 155-162.
- _____. (2004). O SIL e a redução da língua Kaingang à escrita: um caso de missão 'por tradução' In Robin M. Wright (Org.). *Transformando os Deuses. Vol. II: Igrejas evangélicas, pentecostais e neopentecostais entre os povos indígenas no Brasil*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, p. 199-217.
- _____. (2007). *Como nasce e por onde se desenvolve uma tradição escrita em sociedades de tradição oral?* – Campinas: Editora Curt Nimuendajú.
- DOMINGUES, Kátia C. de Menezes. (2005). Educação indígena e formação do professor índio do Estado de São Paulo. IX EBRAPEM (Encontro Brasileiro de Estudantes de Pós-Graduação em Educação Matemática). São Paulo, 2005.
- FERNANDES, Florestan. (1975). Notas sobre a educação na sociedade Tupinambá. In F. Fernandes, *Investigação etnológica no Brasil e outros ensaios*. Petrópolis: Vozes, p. 33-58.
- SANTOS, Sílvio Coelho dos. (1975). *Educação e Sociedades Tribais*. Porto Alegre: Ed. Movimento.
- SILVA, Maria do Socorro Pimentel da. (2001). *A situação sociolingüística dos Karajá de Santa Isabel do Morro e Fontoura*. Brasília: Dedoc-FUNAI.