

## "EDUCAÇÃO INDÍGENA" VERSUS EDUCAÇÃO PARA ÍNDIOS": sim, a discussão deve continuar...

Marina Kahn\*

As questões abordadas neste texto resultam de alguns anos de reflexão a respeito do trabalho que venho fazendo e acompanhando em Educação Escolar Indígena. Desde 1979, como professora da FUNAI (Fundação Nacional do Índio), até hoje, coordenando um processo de formação de professores indígenas, a trajetória do meu trabalho vem sendo pautada por inúmeras dúvidas, constantes desafios e revisões de condutas. No entanto, algumas convicções tornam minhas reflexões passíveis de serem partilhadas com mais pessoas, e é isso que me proponho (ou arrisco) fazer aqui.

Distinguir Educação Indígena e Educação para o Índio nos remete aos primórdios das conceitualizações sobre Educação Indígena. Foi estabelecida por Bartomeu Melià, em 1979, e ampliada por Aracy Lopes da Silva, em 1980. Em linhas gerais, a distinção é feita para realçar as posturas implícitas em cada modalidade. A primeira, Educação Indígena, estaria desvinculada de uma prática desestabilizadora do *ethos* tribal, já que orientada pelos processos tradicionais de controle e reprodução social do grupo, mesmo considerando as mudanças que essas sociedades vêm so-

\* Antropóloga, coordena o Projeto de Educação Waiãpi, do Centro de Trabalho Indigenista (CTI) e é pesquisadora no Centro Ecumênico de Documentação e Informação (CEDI), em São Paulo.

frendo ao longo de sua história de contato. A segunda modalidade, Educação para o índio, estaria inevitavelmente orientada "por uma postura básica: ou a crença de que o índio vai/deve desaparecer na sociedade nacional, ou a crença de que ele vai/deve sobreviver" (Silva, 1980, p.16).

Colocada dessa forma, eu diria que a discussão segue por um beco de duas saídas: Educação Indígena é algo a ser conquistado e Educação para o índio é algo a ser evitado. Eu sugeriria não arriscarmos nenhuma dessas saídas. Se formos fazer um balanço dos trabalhos levados a cabo até hoje com a Educação Indígena, caímos da constatação que todos eles, alternativos, oficiais e religiosos, não conseguiram escapar de um modelo formal, escolar. Tanto é que hoje se tornou mais adequado referir-se ao assunto utilizando a expressão Educação Escolar Indígena.

O fato é que não existe Educação Indígena que caiba num modelo de escola. O que se vem fazendo é, sim, uma Educação para o Índio, pois todos os programas desenvolvidos no sentido de se implementar um processo de ensino e aprendizagem entre grupos indígenas têm como parâmetro — seja para reproduzir, seja para contestar — a escola formal. Ao longo da história do Brasil, as ações educativas que vêm sendo desenvolvidas em contexto indígena — reacionárias ou progressistas, religiosas ou leigas, assimilationistas ou libertadoras — estão atreladas ao modelo escolar formal, ocidental, hierarquizado e individualista. O que pretendo comunicar aqui é que não podemos nos dar a ilusão de estarmos construindo uma "escola verdadeiramente indígena" se, antes de mais nada, nós, agentes desse processo, não somos índios e, sobretudo, porque os índios que estão sendo preparados para assumir esta tarefa vêm sendo orientados, informados, catequisados,

doutrinados por nós, caras pálidas. Um dia, espero — e tenho sim essa esperança que se contrapõe ao meu atual criticismo — que as comunidades indígenas tenham seus intelectuais assumindo a conceitualização de algo que será relativo ao processo de ensino e aprendizagem de alguma coisa que eles têm que partilhar com sua comunidade.

Passo a relatar, brevemente, para contextualizar meu ponto de vista, as circunstâncias que norteiam e orientam o atual trabalho com os Waiãpi, cujas terras se localizam no Estado do Amapá.

Querer ler e escrever não é uma demanda recente dos Waiãpi, embora seja recente o seu contato com a sociedade brasileira (aproximadamente 20 anos). Assim como demais grupos indígenas, o desejo de conhecerem e dominarem a língua portuguesa é expresso pela demanda genérica do "querer escola", seja ela qual for. E na escola que o branco aprende a fazer aquilo que ele, índio, nunca fez: ler e escrever.

A FUNAI, responsável pelo processo de integração dos índios no mundo dos brancos, fez com os Waiãpi o que fez com tantas outras etnias: concentrou-os em aldeias, construiu postos de atendimento de saúde e instalou escolas que foram entregues a missionários do SIL (Summer Institute of Linguistics). Estes, cuja atribuição outorgada pela FUNAI era (e ainda é) de orientar e/ou assumir o trabalho educativo, se instalaram numa das aldeias para proceder ao estudo da língua Waiãpi. A partir daí, possibilitaram a implantação de uma escola bilíngüe, com alunos aptos a serem alfabetizados para tornarem-se leitores do Evangelho traduzido. Feito o trabalho lingüístico, missionários da Missão

Novas Tribos do Brasil (MNTB) construíram uma escola, em outra aldeia, iniciando-se o processo de letramento de índios Waiãpi.

Paralelamente, uma antropóloga da USP, Dominique Gallois, fazia sua pesquisa etnológica entre os Waiãpi e, a partir de então, passou a seguir a trajetória do contato desses índios com os brancos. Por acompanhar o movimento de recuperação dos Waiãpi dos impactos do contato, observar a atuação assistencial na área indígena, tanto da parte dos missionários quanto da FUNAI e, principalmente, por falar a língua Waiãpi, Dominique Gallois passou a ser uma interlocutora dos índios em sua relação com os brancos, sobretudo com os funcionários da FUNAI e pessoas com quem mantinham contato em Macapá.

A partir de meados dos anos 80, o pedido de escola tornou-se mais freqüente. O modelo que os Waiãpi tinham era aquele da MNTB que, inclusive, já vinha preparando uma professora da FUNAI para atuar em outras aldeias. Os adultos Waiãpi, porém, expressavam o sentimento de que os jovens e crianças não estavam aprendendo satisfatoriamente aquilo de que mais necessitavam: comunicar-se com os brancos sem serem intermediados pela FUNAI. Os Waiãpi se sentiam aptos para resolver por si sós pequenos problemas: encaminhar e reaver suas espingardas nos consertos em Macapá, comprar munição na quantidade e qualidade desejadas, escolher o tipo de tecido preferido; e, sobretudo, entenderem e controlarem uma grande questão: as várias etapas do processo de reconhecimento de seu território.

Assim, delineava-se o projeto para implantação de um processo de escolarização formal, diferente do que vinha sendo oferecido pela MNTB, embasado em dois propósitos: formar professores

indígenas Waiãpi e incrementar o ensino do português oral para os jovens e adultos que teriam papel político relevante junto aos brancos. Para que isto se tornasse possível, o trabalho deveria, antes de mais nada, preparar e assessorar professores brancos que haviam sido contratados pelo Estado para trabalhar nas escolas Waiãpi. Esta contratação já era irreversível, pois relacionava-se à decadência da tutela da FUNAI, e que culminou no decreto presidencial 026 de 05/02/90, retirando do órgão Indigenista suas atribuições assistenciais. A pulverização da FUNAI em diferentes Ministérios trouxe reflexos imediatos em nível local, ou seja, interesses políticos locais (no caso do Amapá, lastreado no PFL) desencadearam um processo de contratação de funcionários de base — enfermeiros, professores, motoristas, técnicos agrícolas, etc. — recrutados, em âmbito estadual ou municipal, geralmente não-qualificados, mas agraciados com o cargo por troca de favores políticos.

É neste contexto que Dominique Gallois me convidou para coordenar o trabalho de educação escolar entre os Waiãpi, através do CTI, uma organização não-governamental que começou a atuar no Amapá por solicitação da FUNAI e da Secretaria Estadual de Educação para assessorá-los na criação de um Núcleo de Educação Indígena (NEI), no Estado. Paralelamente, então, à criação do NEI (1991-1992), já estava dada como definitiva a contratação de professores estaduais (foram contratados 13 professores rurais no início do ano letivo de 1992 para atuarem nas quatro aldeias Waiãpi!!!).

Nosso trabalho baseou-se nos seguintes parâmetros: 1) os professores da Secretaria de Educação não tinham noção nenhuma do que era trabalhar com índios, e a perspectiva de trabalho con-

junto com o NEI era promissora para a formação desses professores brancos. Além disso, por não morarmos no Amapá, era importante suprimos nossa ausência prolongada da aldeia com esses professores estaduais, de forma a torná-los interlocutores de nossa proposta de trabalho; 2) os Waiãpi a serem formados como professores — todos alfabetizados na sua língua, pelo sistema do SIL — teriam que ser praticamente reintroduzidos a um método de trabalho — em português, a partir de uma metodologia que os fizesse dar significado à forma escrita de comunicação. Eles precisariam aprender a ler e escrever criando e dando significado aos textos escritos.

A partir daí, fundamentamos e montamos nosso trabalho, insistindo para que os professores da SEECE (Secretaria Estadual de Educação e Esporte) investissem sobretudo no ensino do português oral para todas as suas classes e não priorizassem o atendimento aos alunos com menos de dez anos de idade. Para esta tarefa específica, somente os professores Waiãpi teriam condições de realizá-la em vista do monolingüísmo absoluto das crianças. O processo de formação foi pautado na dinâmica de ensino-aprendizagem que vem orientando as práticas pedagógicas mais recentes e que se provaram bastante eficazes no processo de educação bilíngüe-bicultural.

A primeira etapa do Curso de Formação de Professores reforçou nosso diagnóstico. Todos os Waiãpi que haviam sido "alfabetizados" na própria língua não tinham habilidade na leitura, não dominavam a estrutura da escrita nem em Waiãpi nem em português, e demonstravam uma grande dificuldade em responder satisfatoriamente às questões que *induziam* ao raciocínio. Esta é uma forma de comunicação que inexistente no padrão tradicional de transmissão de conhecimentos. A tradição oral, que transmite e reinterpreta

o conhecimento pelo exercício da repetição é um modelo ideal de ensino-aprendizagem de conteúdos tradicionais; mas está totalmente desvinculada da prática formal, escolar, de transmissão de conhecimentos estranhos, estruturados no modelo racional e cartesiano de construção e formulação do pensamento. A barreira lingüística era (e é ainda) o maior obstáculo a ser superado nesse processo de introdução dos Waiãpi ao processo mental dos não-índios.

Confiantes em nossa proposta, ainda depositamos nos professores da SEECE a incumbência de registrarem seu cotidiano na escola para termos parâmetros de avaliação (do nosso projeto e não do desempenho dos professores brancos) e composição de um programa curricular adequado às dificuldades e necessidades dos Waiãpi. Nada foi alcançado: nenhuma sintonia com os professores da SEECE, que não só não implantaram qualquer rotina de trabalho, como insistiam em defender um "ensino bilíngüe" sem se darem conta de que isso só é realizável quando o professor tem domínio e fluência da língua. Concluímos que a Coordenadoria do NEI não dimensionou a nossa proposta de trabalho quando demonstrou nenhum empenho em torná-lo factível. Ao contrário, expressou uma grande resistência a qualquer ação que abalasse o tradicional esquema burocrático-administrativo sobre o qual está montada a Secretaria de Educação. A contratação de tantos professores não demonstrou ser uma tentativa de melhorar o nível das escolas indígenas, mas comprovou ser mais um espaço para abrigar os já conhecidos currais eleitorais que mantêm a estrutura dos poderes políticos regionais no Brasil. A classe política do Amapá, amplamente representada na pesada burocracia das secretarias estaduais, só usa o argumento dos direitos indígenas como plataforma para sedimentar estruturas de poder marcadas pelo clientelismo.

Dos 13 professores brancos contratados na "primeira leva" (lembramos que bastariam quatro), apenas dois mantêm-se até hoje no cargo, e um deles é a esposa de um funcionário da FUNAI lotado na área indígena Waiãpi, o que facilita sua permanência na aldeia. O restante foi remanejado para escolas urbanas ou alçados a cargos administrativos que, surpreendentemente, são mais valorizados por quem deseja fazer "carreira no magistério"... Apesar desses contratemplos, conseguimos realizar três etapas de formação de professores Waiãpi.

O trabalho em conjunto com especialistas em educação e outras áreas como Lingüística e Etnomatemática foi menos intenso do que desejaríamos, e é esta questão que me faz tecer as considerações apontadas no início deste artigo<sup>1</sup>. Trabalhar com um grupo indígena praticamente monolíngüe, como é o caso dos Waiãpi, nos colocava num impasse: como superar a barreira imposta pela língua num trabalho de letramento expressamente solicitado pelos índios fosse realizado em português, quando sabemos que a alfabetização em língua materna é comprovadamente mais eficaz? Como conseguir provar-lhes que seria necessário incrementar o oral para depois iniciar a alfabetização, já que eles associam "conhecimento-de-branco" com lápis e papel? Como demolir anos e anos de condicionamento ao uso da Aritmética (os alunos deco-

<sup>1</sup> Gostaria de ressaltar aqui as valiosas contribuições que temos tido com o professor Waldemar Ferreira Netto, lingüista da USP, que vem acompanhando e observando o processo de formação dos professores Waiãpi. O professor Waldemar tem buscado soluções para alguns dos dilemas que estamos enfrentando com a resistência dos Waiãpi em sistematizarem uma escrita de sua língua para, a partir daí, eles se tornarem autores e agentes de um processo de alfabetização das crianças monolíngües.

ravam as tabuadas das quatro operações) sem que eles compreendessem e admitissem que, antes disso, é importante começarem a atribuir valor unitário a cada um dos dez dedos que possuem nas mãos? Estas perguntas, de cunho um tanto pragmático, a ciência e a pesquisa acadêmica não dão conta de nos responder satisfatoriamente.

Em resumo, tem sido difícil compatibilizar a *reflexão* acadêmica e a efetiva *ação* demandada pelos índios em relação ao conhecimento que querem obter *dos* brancos e *sobre* os brancos, o que, conseqüentemente, nos levaria a adotarmos um tipo específico de escola que eu chamaria de "uma escola de resultados". Esta escola representaria praticamente o oposto do que se defende numa pedagogia crítica, participativa, que valoriza a *aprendizagem* e redimensiona, em termos menos importantes, o *ensino*.

A equipe de educação do CTI tem claro que a relação dos índios com a escola é desequilibrada em termos de espaço de *troca* de conhecimento (não dizemos o mesmo, em contrapartida, no trabalho etnológico, que se dá fora da escola, mas mergulhado na aldeia como totalidade). A escola é o local que viabiliza, por excelência, o exercício da medição de conhecimentos entre seus sujeitos.

Assumimos que a maioria dos grupos indígenas que "querem escola" o solicitam por necessidade de terem *acesso* a um *conhecimento de que não dispõem*, não é deles. E preciso ter muito bem delimitado se o espaço de discussão e formulação de um currículo adequado à escola *para* os índios se dá mesmo no seio da sociedade com a qual se está trabalhando, isto é, *com e pelo* próprio grupo indígena. Os índios têm parâmetros para saber qual *modelo*

*pedagógico* é bom ou não para eles? E justo querermos manter com eles uma discussão sobre a qual não têm sequer domínio e controle da linguagem necessária para maiores argumentações além daquela mais objetiva por eles expostas: querer aprender a ler e escrever como o branco? Se eles já têm experiências concretas que lhes permitem escolher entre "o que foi bom" ou "o que não foi bom", o que "presta" ou o que "não presta", é justo transferirmos para eles o dever de elaborarem o que nós designamos por "escola verdadeiramente indígena em seus processos de ensino e aprendizagem"<sup>2</sup>? Querer compartilhar com os índios dessa discussão é querer compartilhar de eventuais fracassos sobre o que nós realizamos, com a *culpa* de quem está interagindo com outra cultura. Escola, porém, não é coisa de índio, é coisa de branco. Portanto, deixamos imediatamente de interferir nos processos tradicionais de transmissão de conhecimento se admi-

<sup>2</sup> Transpondo a mesma situação para nossa própria sociedade, o ato de *escolhermos* uma escola *para* nossas crianças — exclusivo poder de que dispomos para controlar ideologia e linha pedagógica na qual queremos socializar nossos filhos — significa estarmos determinando e interferindo no seu conteúdo programático e curricular? Isso jamais é formulado *com* os pais, quando muito com os próprios alunos. Por que, então, projetarmos nas escolas indígenas um modelo ideal de funcionamento desse tipo de instituição socializadora? A formulação "escola verdadeiramente indígena" viria simbolizar mais os nossos desejos (ou nossos ideais fundados numa utopia que se efacelou nos anos 80) do que os desejos dos próprios índios, geralmente são muito mais pragmáticos do que nós. Se viemos acumulando tanto conhecimento, legitimado no que denominamos por ciência, se isso nos fez até constatar e aceitar que grupos indígenas são detentores eles também de outros processos próprios de ensino, aprendizagem e formulação de conhecimento, por que já não aceitamos, de partida, o pouco que eles nos demonstram há 500 anos? Para continuarem a existir eles lutam. E para vencer a luta, eles necessitam conquistar as armas do inimigo. Por que temos tanto receio de entregar-lhes as armas prontas? E necessário esperar que eles ainda aprendam a construí-las?

tirmos que não podemos de maneira nenhuma levar para dentro da escola aquilo que resta de tradicional, ou até daquilo que transborda no cotidiano vivo da aldeia. O que é tradicional deve ficar no pátio, na casa, na reclusão. Se, no entanto, este tradicional já não existe, a escola vai então trazê-lo à tona. Como? Com os recursos que a ciência e a tecnologia do branco permitem oferecer: fotos, livros, fitas cassete, vídeos, registros orais transcritos dos cadernos de campo. E a Antropologia, a Pedagogia, a Comunicação, a Linguística, a Matemática a Biologia *a serviço* dos índios. Para que eles se tornem eles próprios, um dia, linguistas, matemáticos, biólogos, professores... E daí sim, formularem *para* seus filhos (e não *com* seus filhos) um modelo de ação pedagógica que julgarem verdadeiramente adequado.

Esclarecido esse aspecto do problema, o de que estamos levando um modelo de ensino formal *para* os índios, vamos passar para outra questão, que é o desdobramento desta.

E preciso tecer algumas considerações sobre a contribuição do que se tem convencido chamar de "etnoconhecimentos" na formulação de uma proposta de Educação Escolar Indígena. As reflexões feitas sobre as diferentes formas de se construir conhecimento e formular conceitos fora dos parâmetros cartesianos têm servido, sobretudo nos últimos dez anos, na fundamentação de trabalhos que procuram valorizar as culturas minoritárias, dando uma dimensão sobretudo política aos processos de intervenção que visam à afirmação, vitalização e às vezes à recuperação da identidade étnica de sociedades minoritárias diante da dominante. A maior contribuição das reflexões obtidas pelos "etnoconhecimentos" se volta, então, para o próprio progresso e redimensionamento dos paradigmas da nossa ciência oficial.

O problema se coloca quando essa ciência, produzida nas universidades, quer retribuir aquilo que conquistou a partir da sua relação com o "outro". Se a Etnomatemática constata, por exemplo, que os índios têm tanta noção de Geometria quanto os gregos, como essa constatação vai ser útil aos índios? Será que os índios vão ficar mais tranquilos e firmes diante de sua identidade se souberem que aquilo que executam ao construir uma casa constitui algo que designamos por engenharia e que, portanto, eles são tão engenheiros quanto nós? Os índios nunca deixaram de fazer casas nem antes nem depois de saber que aquilo tem nome na ciência. Quem disse que eles precisam também ser chamados de engenheiros para se valorizarem e serem tão aceitos quanto nós? O que os etnoconhecimentos devem fazer, portanto, é facilitar uma tradução de conceitos entre uma cultura e outra. Deve facilitar a compreensão da diferença e não hipervalorizar o étnico em detrimento da introdução do "técnico". Os índios precisam sim saber multiplicar, e bem. E logo. Usar o ábaco satisfaz? O que fazer com a aflição de um índio diante de um balcão do comerciante munido de sua máquina de calcular?

Em nome da urgência pela autonomia dos índios, face à dependência dos brancos, é consenso entre os aliados da questão indígena que devemos implementar currículos que respondam de imediato à "ligação que se espera entre a escola e a vida"<sup>3</sup>. Ora, preparar alunos índios para a vida é prepará-los para a convivência e não apenas para a resistência. O que não podemos esperar é que toda essa discussão — que já vem sendo inclusive reto-

<sup>3</sup> Referenda a um trecho do texto contido no documento "Diretrizes para a Educação Escolar Indígena...", do Ministério da Educação.

mada nas escolas dos brancos - só chegue aos educadores preocupados com modelos diferenciados de ação pedagógica entre minorias, depois que o tempo deu lugar para que os índios procurem as cidades, o ensino religioso, as escolas técnicas, os internatos, os professores-missionários, estes sim ávidos em dar a sua solução: a salvação pelo Evangelho.

E nesse panorama que, até então, os cursos e materiais preparados vinham sendo elaborados. Algumas dificuldades advindas de constatações em nível pedagógico, que serão enumeradas abaixo, levantam problemas de encaminhamento que suscitam o trabalho interdisciplinar, cujos resultados esperamos devam reverter em nova reflexão e ação na implantação do ensino escolar formal entre os Waiãpi. Devo ressaltar que acredito na reflexão acadêmica. Além de exercê-la, defendo sua ampla utilização no campo indigenista.

### **Em relação à língua Waiãpi**

— Conseguir demonstrar aos Waiãpi a importância de chegarem a realizar autonomamente a escrita de sua língua, para alfabetizarem — *quando sentirem necessidade* — os falantes monolíngües (a língua indígena). O que deve orientar a formulação do conhecimento que passam a ter sobre sua própria língua é a questão da natureza formal e funcional da escrita.

— Admitir que se a alfabetização na língua materna facilita, por um lado, a transição para o aprendizado da escrita e leitura do português, ela não tem qualquer utilidade prática para os Waiãpi. Eles não podem deixar o valor do oral ser minimizado diante da

conquista da escrita. A história Waiãpi não deverá, a princípio, servir de matéria-prima para compor material didático em *língua indígena*.

### **Em relação à Matemática**

— É imprescindível conciliar as etapas operativas (de Piaget) que levam ao controle do raciocínio abstrato e do caráter lógico-formal implícito no raciocínio matemático, com um referencial não exclusivamente étnico. Ou seja, introduzir mecanismos de transposição do concreto *deles* sintonizado no nosso repertório simbólico-abstrato: concepção de grande/pequeno; maior/menor; antes/depois, etc.

— Introduzir o sistema de numeração decimal *concomitantemente* à pesquisa, transposição e valorização dos sistemas tradicionais de contagem. Explicitar os sistemas de cálculo como vinculados ao cotidiano da aldeia e da cidade (pescar, distribuir e comer um peixe equivaleria - grosseiramente - a comprar, pagar e comer um peixe).

### **Em relação ao português**

— Minimizar o peso dado à escrita, garantindo-se o trabalho exaustivo com português oral para *todos* os alunos, alfabetizados ou não.

— Ensinar a segunda língua a partir de uma metodologia de estudo e prática das quatro habilidades básicas da linguagem: escutar, falar, ler e escrever (nessa ordem de prioridade).

— Dar mais relevância ao desenvolvimento da leitura — em português e/ou Waiãpi — como forma de familiarização com o código da escrita. Lê melhor, quem escreve muito; e escreve bem, quem lê bastante.

— Para os que já estão alfabetizados, desenvolver conhecimentos adequados de gramática, pronúncia, vocabulário em contextos comunicativos concretos. Para isso, ter cuidado em se conhecer o português local (dos falantes "amapaenses"). Esse procedimento exige pesquisa. Esperamos conciliar a presença de pesquisadores em campo (provavelmente em nível de pós-graduação) para envolvê-los no acompanhamento dos professores Waiãpi.

Nossa proposta de trabalho tem sido sentida pelos Waiãpi, quando comentam que "Marina ensina diferente, a gente não está acostumado, e a gente aprende". Se por um lado esta avaliação é positiva para nosso trabalho conjunto, fica patente a frustração

desses professores quando retornam a suas aldeias, onde a continuidade do trabalho ficará interrompida.

Para mim, porém, fica a convicção de que temos colocado a serviço dos Waiãpi uma técnica de trabalho que atende ao que eles esperam de nós: informação para formação. De brancos para índios. Sem culpa. Até que o futuro próximo e mais-que-perfeito nos separem.

### **Referências bibliográficas**

MELIA, Bartolomeu. *Educação indígena e alfabetização*. São Paulo: Loyola, 1979.

SILVA, Aracy Lopes da. *A questão da educação indígena*. São Paulo: Brasiliense, 1981. cap.: A filosofia e a pedagogia da educação