

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

FORMAÇÃO DE PROFESSORES

INDÍGENAS BILÍNGÜES:

A EXPERIÊNCIA KAIINGÁNG

SILVIA MARIA DE OLIVEIRA

Ilha de Santa Catarina, maio de 1999.

Os programas educacionais impostos sobre os índios através de particulares, entidades, instituições religiosas e órgãos federais têm obedecido cegamente ao jogo para alienação do povo índio. Pois na escola para os índios não se fez outra coisa a não ser ensiná-lo e transformá-lo em civilizado. Tudo isso poderia estar correto. Mas ao analisarmos os passos dados pelo índio neste processo educativo de ensino, podemos unicamente concluir que houve uma desindianização e conseqüentemente nossa marginalização. Pois o único lugar que a sociedade nacional nos oferece é a redoma mais baixa, mais marginalizada de sua sociedade. Muito se tem discutido sobre a questão da “integração do índio à sociedade nacional”. Para os despreparados e para aqueles que querem extirpar o índio como etnia, é o caminho mais correto e acertado. Vi durante a minha vivência fora da tribo muitos civilizados se vangloriarem dizendo: “Este índio não é mais índio. É igual a um dos nossos, está civilizado. Ele tem que civilizar os outros que, coitados, não conhecem as vantagens da civilização”. Estas expressões resumem toda a dimensão da cegueira em que vivem e que não percebem. Vemos, portanto, que a questão da “educação indígena” ou melhor dizendo, educação para o índio é algo com uma dimensão muito vasta e complexa. Pois decorre de fenômenos antropológicos, sociais, econômicos, religiosos e culturais. Decorre do processo civilizatório e seus efeitos altamente prejudiciais às comunidades indígenas . (...)

Até hoje se tem negado aos índios o direito e o respeito aos seus valores educativos. O ensino alfabetizado deveria ser apenas um instrumento para fortalecer a compreensão desses valores aos índios e ao mesmo tempo servir de meio para que melhor possamos compreender as estruturas que regem o comportamento da grande sociedade e interpretá-la, assim como captar as interferências dela sobre nossa sociedades. (Cabixi, 1984: 17-8).

De um lado, encontram-se os conquistadores europeus, hoje arrendatários, madeireiros e outros tantos, exercendo seu poderio expansionista sobre terras e povos indígenas, procurando estabelecer por toda a parte seus padrões sócio-culturais como únicos humanamente aceitáveis. Em termos práticos, isto significa a supressão do “outro”, do indígena, intolerável em sua desumanidade, eliminando-o fisicamente ou submetendo-o culturalmente e apossando-se de suas terras e riquezas naturais.

De outro lado, estão os Kaingáng, continuamente apossados, desterrados, negados em sua singularidade étnica, subjugados. De senhores ativos de imenso território, reduzidos a moradores empobrecidos em neugas de terras “reservadas”. Mas resistindo e reorganizando-se, reconstruindo-se pacientemente como grupo social diferenciado; afirmando, apesar de tudo, sua identidade étnica.

Entre os dois lados urdiu-se uma multiforme teia de relações de oposição e articulação, que hoje ganha feições próprias, às vezes insólitas, de acordo com as circunstâncias históricas (Leite, 1994).

SUMÁRIO

Introdução	7
<u>1- O movimento indígena no Brasil e sua luta pelo direito à diversidade e à educação escolar</u>	14
1.1- A luta por direitos	14
1.2- A luta por educação escolar	21
<u>2- A formação de monitores indígenas bilíngües e a introdução do ensino bilíngüe nas escolas Kaingáng</u>	26
2.1- Os Kaingáng	26
2.2- A discussão do ensino bilíngüe no Brasil	28
2.3- Os cursos para monitores bilíngües	36
2.4- A situação escolar entre os Kaingáng	43
<u>3- A formação de professores indígenas bilíngües</u>	54
3.1- O Curso para professores bilíngües	56
3.1.1- Comissão coordenadora	58
3.1.2- Objetivo	58
3.1.3- Princípios gerais	59
3.1.4- Participantes	59
3.1.5- Funcionamento	60
3.1.6- Organização curricular	62
3.1.7- Docentes	65
3.1.8- Avaliação	66
3.1.9- Pré-estágios	69

3.1.10- Estágio supervisionado	70
3.1.11- Gestão do cotidiano	72
<u>4- O ensino da língua kaingáng: pressupostos para o trabalho escolar</u>	74
4.1- Ensino de língua kaingáng	74
4.1.1- Produção lexical	76
4.1.2- Produção textual	77
4.1.3- Tradução do kaingáng para o português e do português para o kaingáng	79
4.1.4- A discussão do papel da língua indígena no currículo	82
4.2- A situação lingüística entre os Kaingáng	84
4.3- A escola bilíngüe	89
4.4- A alfabetização em contexto bilíngüe	93
5- <u>Considerações finais</u>	95
Referências bibliográficas	102

Siglas utilizadas

APBKG - Associação dos Professores Bilíngües Kaingáng e Guarani

CIMI - Conselho Indigenista Missionário

COMIN - Conselho de Missão entre Índios

CRES - Centro Rural de Ensino Supletivo

CTPCC - Centro de Treinamento Profissional Clara Camarão

FIDENE - Fundação de Integração, Desenvolvimento e Educação do Noroeste do Estado

FUNAI - Fundação Nacional do Índio

NEI - Núcleo de Educação Indígena

SPEP - Seminário Permanente de Educação Popular

SIL - Summer Institute of Linguistics

SPI - Serviço de Proteção aos Índios

ONISUL - Organização das Nações Indígenas do Sul

UNI - União das Nações Indígenas

UNIJUÍ - Universidade Regional do Noroeste do Rio Grande do Sul

INTRODUÇÃO

Parece paradoxal falar em *educação escolar indígena*, em formação de professores, quando amplos setores da sociedade brasileira crêem que o índio deveria ser deixado como está, deveria ser “preservado” no mato, longe de toda a “civilização”. Além do que, é comum ouvir-se que são “os brancos” quem deveriam aprender com os índios, ser educados por eles, porque lhes projetamos inúmeras características que nossa sociedade perdeu ou jamais possuiu: o convívio harmônico com a natureza, o não-consumismo, a não-concentração de bens, a solidariedade, a alegria de viver, a paz de espírito, a ligação com o cosmos.

Independentemente da veracidade ou não desses atributos, parece paradoxal falar em educação escolar indígena, em formação de professores, para uma população invisível, que quase não se avista, para uma gente da qual, afora alguns antropólogos, nada se sabe. Revestidos com penas coloridas parece mesmo que os índios só se encontram nos livros didáticos das séries iniciais. De modo geral, as pessoas se surpreendem de ainda existirem índios, de estarem vestidos, de falarem português, e de não corresponderem aos tantos estereótipos que os meios de comunicação insistem em manter.

Parece paradoxal falar em educação escolar indígena, em formação de professores, para uma população que teimosamente subsiste a despeito do contato inexorável que lhe foi imposto, para uma população que sobrevive apesar da deterioração de sua auto-imagem, da exploração de seus territórios e corpos, apesar da violência física e simbólica a que é submetida, da miséria material em que se reproduz, do convívio com a doença, com a perversidade das relações assimétricas, com a introjeção do “colonizador dentro do colonizado”¹, com a permanente luta pelo direito de permanecer na sua própria terra, constantemente usurpada.

¹ Expressão cunhada por Memmi (1977).

No entanto, esta população resiste, se defende, briga por seus direitos e, embora sendo múltipla se faz una, para ganhar visibilidade e reivindicar terra, cidadania, saúde e, também, educação escolar.

A educação indígena não se esgota na escola, e a escola também não abrange todo o processo educacional indígena, mas sem escola muitos desses povos estarão excluídos do processo global (UNICIMI, 1986).

Vimos de uma tradição tecnocrática em educação. Nossa legislação educacional tem sido, via de regra, bastante mais avançada que nossa prática escolar. O documento do MEC “Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena” por exemplo, postula desde 1993, uma *educação escolar indígena específica e diferenciada, intercultural e bilíngüe*. Sem dúvida, ficamos extremamente satisfeitos com uma formulação tão completa. É como se ao afirmarmos esta seqüência de palavras a realidade se transformasse num passe de mágica e nem sequer nos perguntamos o que possa ser isso efetivamente.

Nem sequer nos apercebemos do extraordinário esforço necessário para transformar tal afirmação em ação. Nem vamos verificar, por conseguinte, que o ensino bilíngüe no meio indígena tem servido, na realidade, ao crescente desuso da língua nativa. Nem sequer nos damos conta que não podemos fomentar a interculturalidade na escola quando as culturas em inter-relação são imensamente assimétricas. Nem sequer notamos que nosso etnocentrismo tem ojeriza ao diferente e discrimina tudo o que não é igual a si. Nem sequer lembramos que o controle burocrático dos órgãos governamentais, na prática, coloca entraves aos sistemas escolares diferenciados.

O sistema educacional brasileiro como todo sistema nascido no seio de uma sociedade dependente e colonial, criou estruturas centralizadas que não atendem nem à realidade nacional nem às peculiaridades regionais. (...)

Acumulamos muitos fracassos na educação. (...) Uma das principais causas é a falta de um modelo próprio que mesmo os pedagogistas chamados “progressistas” não souberam construir. Pensam sempre a “educação para todos” como a extensão da educação das elites. Não

soubemos construir o universal a partir do nosso particular, da nossa identidade, da diferença.

Não havíamos percebido que um dos fatores primordiais do fracasso do nosso sistema educacional foi não ter levado em conta a diversidade cultural na construção de uma educação para todos (Gadotti, 1992: 86-7, grifos do autor).

Se por um lado existe um consenso entre comunidades indígenas e entidades indigenistas quanto à necessidade de uma educação escolar autenticamente indígena, específica e diferenciada, por outro lado é difícil definir o que isso significa exatamente.

Para além do clichê pedagógico, é preciso buscar, do ponto de vista teórico e metodológico, interrelações mais estreitas entre educação escolar e cultura indígena. É preciso que a educação escolar indígena sendo específica, reflita o modo de ser índio, sem os romantismos da sociedade sem escola, nem os pretensos realismos da inexorável perda de identidade.

A luta do movimento indígena organizado é por uma educação “que lhes assegure e fortaleça a própria identidade e possa fornecer-lhes respostas satisfatórias para o processo histórico que vivem” (UNICIMI, 1986).

É preciso que a educação assuma um papel estratégico na preservação e revitalização da cultura no seu sentido de totalidade dinâmica, contemplando

(...) as mudanças sociais que resultarão necessariamente da evolução das relações dos homens entre si. Esta plasticidade de adaptação e esta possibilidade de repor em questão normas admitidas por um tipo de organização social e de cultura, implica que a socialização seja uma prática ativa do sujeito consciente, da necessidade do compromisso social e não uma simples conformação ou um simples costume a uma sociedade (Bruhns, 1989:97).

E ao mesmo tempo, oportunize a transmissão dos conhecimentos fundamentais para o relacionamento interétnico com a sociedade regional

(...) entendendo ensino-aprendizagem, como processo de construção do conhecimento, onde se devem relacionar criativa e

autonomamente os etnoconhecimentos com as novas informações de fora e com as exigências concretas das lutas políticas indígenas em defesa de suas terras e de seus demais direitos como povos diferenciados (CIMI, 1993:8).

Estas questões necessitam ser amiúde refletidas, discutidas e deliberadas pelo conjunto de educadores indígenas (em sua auto-formação) e suas comunidades para a construção efetiva de uma educação escolar específica e diferenciada.

No caso do povo Kaingáng esta temática assume tons dramáticos na medida em que ele tem sido “civilizado” há mais de uma centena de anos, fato reforçado pela escolarização formal que lhe tem sido destinada desde a década de 40. Isto implica

(...) por um lado no fato da escola enquanto instituição ser veículo do sistema dominante, e por outro, as comunidades indígenas, já em situação de contato mais constante, fazerem dessa escola institucionalizada o modelo ideal, requererem, e até certo ponto exigirem, esse esquema de ensino pautado na ideologia dominante (CIMI, 1993:5).

O próprio Ministério da Educação (1992:7) reconhece que “a escola é um agente estranho e agride a cultura tradicional das comunidades, mas por força do contato com a sociedade nacional ela se torna necessária”.

Veiga (1994: 81), por outro lado, afirma que os Kaingáng conservam sua visão tradicional de organização social, apesar dos duzentos anos de contato com a sociedade nacional e de todas as pressões que têm recebido no sentido de sua integração na sociedade brasileira. Também chama atenção para

(...) o fenômeno de uma identidade contrastiva *positiva* nas relações interétnicas, que busca reforço ou apoio na manifestação ou rearticulação de aspectos fundamentais da cultura ancestral (Idem, 1990, grifo do autor).

Sendo assim, será possível a apropriação e reinvenção do processo educacional escolar pelos Kaingáng, colocando nele seu projeto emancipatório?

Acreditamos que sim, mas evidentemente este trabalho não responde a esta indagação: seu papel é descrever, historiar, registrar, uma etapa desse longo percurso.

A opção de realizar este estudo vinculou-se ao trabalho com que estive envolvida, em diferentes graus de intensidade, nos últimos dez anos. Como fazia parte do Comitê Executivo² do Seminário Permanente de Educação Popular - SPEP, da Fundação de Integração, Desenvolvimento e Educação do Noroeste do Estado - FIDENE (que abriga, entre outras instituições, a Universidade Regional do Noroeste do Rio Grande do Sul - UNIJUÍ), fui chamada, no ano de 1989, a auxiliar nas discussões da Comissão de Educação Indígena, coordenada pela Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul, e que, mais tarde, se tornou o Núcleo de Educação Indígena - NEI / RS.

Os encontros da Comissão de Educação Indígena propiciaram a evidência de uma certa afinidade de propósitos e práticas entre a UNIJUÍ; as organizações indígenas, à época recém-criadas: Associação de Professores Indígenas Bilíngües Kaingáng e Guarani - APBKG e Organização das Nações Indígenas do Sul - ONISUL e algumas entidades indigenistas como o Conselho de Missão entre Índios - COMIN³ e o Conselho Indigenista Missionário - CIMI⁴.

Nasceu daí uma articulação (entre UNIJUÍ, entidades indigenistas e organizações indígenas citadas), que foi responsável pela promoção de alguns cursos de qualificação para monitores bilíngües e professores indígenas leigos e pela idealização de uns tantos outros projetos. O principal deles, realizado entre julho de 1993 e dezembro de 1996, foi o Curso de Formação de Professores Indígenas Bilíngües, Supletivo, em nível do ensino

² O Comitê Executivo é uma equipe interdisciplinar constituída por profissionais da FIDENE/UNIJUÍ. Articula com os movimentos sociais e instituições de assessoria a execução do programado pelo Conselho Político do SPEP (no qual o movimento indígena tem representação). Providencia recursos humanos, materiais e financeiros para a realização, acompanhamento e avaliação das ações.

³ Órgão da Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil - IECLB.

⁴ Órgão da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil - CNBB, da Igreja Católica Apostólica Romana.

médio - Habilitação Magistério, destinado a índios Kaingáng do Sul do Brasil.

Como eu também era professora do Departamento de Pedagogia da UNIJUÍ, fiquei responsável pelo delineamento da estrutura deste Curso que foi discutida e aprovada pelo conjunto das instituições envolvidas, assim como pelo encaminhamento do processo para sua autorização junto ao Conselho Estadual de Educação. Além disso, tive o privilégio de ser a diretora deste Curso perante o sistema oficial de ensino, professores, alunos e comunidades indígenas.

É essa experiência que ocupa o lugar central deste estudo. E o faço por várias razões: para contextualizá-la, para documentá-la, para melhor refletir sobre ela, para que sirva de subsídio a outras experiências afins e por considerá-la um marco na história da educação escolar Kaingáng. Neste esforço de sistematização subdivido o trabalho em partes:

Na primeira, situo o momento político que engendra e dá suporte à experiência - objeto desta sistematização, qual seja, o da visibilidade do movimento indígena no Brasil e de sua luta pelo direito à diversidade e à educação escolar específica e diferenciada.

Na segunda, traço um perfil, de forma muito sucinta, da sociedade Kaingáng e retomo outro marco do seu processo de escolarização, recuperando o desenvolvimento da Formação de Monitores Indígenas Bilíngües, na década de 70, realizada através do Centro de Treinamento Profissional Clara Camarão, sob os auspícios da FUNAI e da Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil, com a orientação do Summer Institute of Linguistics. Neste item, ainda, problematizo a posterior introdução do ensino bilíngüe nas escolas das áreas indígenas Kaingáng.

Na terceira, descrevo o Curso de Formação de Professores Indígenas Bilíngües propriamente dito, sua concepção e gestão coletivas, suas dificuldades e inovações.

Na última parte, detalho o desenvolvimento do Ensino de Língua Kaingáng realizado no referido Curso, apontando para o caráter de fórum de política lingüística e, conseqüentemente, de política cultural que adquiriu, passando a ser esta sua principal característica. Diz-se adquiriu, porque não

se tinha uma proposta acabada para o seu andamento quando o Curso começou e, neste sentido, pôde-se gestar coletivamente uma forma original de encaminhar o trabalho com a língua indígena. Esta concepção tem “feito escola” em outros projetos similares. Na realidade, é um modo novo de conceber o ensino de língua indígena nos cursos de formação, o papel do lingüista neste processo, o papel do professor índio e o papel da língua indígena como estruturadora da escola indígena.

1 - O MOVIMENTO INDÍGENA NO BRASIL E SUA LUTA PELO DIREITO À DIVERSIDADE E À EDUCAÇÃO ESCOLAR

1.1 - A LUTA POR DIREITOS

A questão indígena é constitutiva da formação e desenvolvimento da sociedade brasileira, ainda que ocupe espaço secundário nas reflexões sobre o Brasil. O desconhecimento ou desprezo pelo papel da diversidade cultural no estímulo e enriquecimento das dinâmicas sociais e, principalmente, a recusa etnocêntrica da contemporaneidade de sociedades de orientação diversa têm sedimentado uma visão quase sempre negativa das sociedades indígenas. Na postura ideológica predominante, os índios não fazem parte do nosso futuro, já que são considerados uma excrescência arcaica, ainda que teimosa, de uma pré-brasilidade. Uma brasilidade, aliás, que não os reconhece, formada a partir de sua negação (Arruda, 1984).

Nas últimas décadas, especialmente a partir dos anos 70, apareceu um novo ator social no cenário político do País, disposto a lutar por terra e autonomia: os índios do Brasil. Na realidade, já havia movimentos indígenas anteriores a esse período, mas “é durante os anos de autoritarismo que eles efetivamente emergem como forma de luta”(Santos, 1989:40).

Este novo ator é constituído por, aproximadamente, 326.000 indivíduos⁵, representando 0,2% da população nacional. São indígenas

⁵ Segundo dados censitários da FUNAI, em dezembro de 1995. Não abrangem os índios isolados e os que vivem em perímetro urbano, à exceção das cidades de Amambá e Campo Grande / MS, Boa Vista / RR e

confinados em territórios, geralmente de dimensões muito reduzidas, que sofrem diferentes formas de intrusão e depredação. Estima-se que, pelo menos, 28% de índios encontram-se com dificuldades de garantir satisfatoriamente sua auto-sustentação alimentar.⁶

Estimulados por diversos grupos da sociedade civil e pela Igreja, os povos indígenas do país começaram a organizar movimentos políticos, objetivando a conquista de suas reivindicações. Movimentos que expressavam a rebeldia indígena às imposições exercitadas pela FUNAI⁷. Movimentos que contribuíram para colocar a questão indígena no âmbito das discussões dos grandes problemas nacionais. Movimentos que permitiram o emergir de lideranças indígenas capazes de apresentar seus problemas diretamente aos detentores do poder e de fazer repercutir suas reivindicações nos cenários nacional e internacional (Santos, 1989: 39 - 40).⁸

Às custas de muita luta e até mesmo da morte de algumas de suas lideranças, o movimento indígena passou a realizar pressão para demarcação de suas terras. Também fez frente às ações nitidamente anti-indígenas e etnocidas como: projetos governamentais desenvolvimentistas (rodovias, linhas de transmissão, hidrelétricas); mineração; transferência para outras regiões; ocupação de suas terras por posseiros, madeireiros, arrendatários.

Santos (1989:41) relata que:

Nos postos indígenas da região Sul, no ano de 1978, ocorreu uma forte movimentação indígena objetivando o desintrusamento das terras. A maioria das reservas indígenas tinha suas áreas exploradas por civilizados, que arrendavam ao SPI / FUNAI parcelas através de contrato formal, ou que ali haviam se localizado em decorrência de relações de compadrio ou de convivência, promovidas pelas

Manaus / AM. É importante lembrar que Berta Ribeiro(1990) estima que, em 1500, viviam um milhão de índios no Brasil.

⁶ Nossos índios estão passando fome: pesquisador constata dados alarmantes sobre a situação do nativo brasileiro. In: *Vale Paraibano* (SP), de 13/11/1994.

⁷ FUNAI - Fundação Nacional do Índio - criada em 1967, em substituição ao antigo Serviço de Proteção ao Índio - SPI, com o objetivo de dar assistência às populações indígenas, especialmente quanto à regularização das terras e à implantação de projetos agropecuários e de programas de educação e saúde.

⁸ Também conforme Santos (1989:39): “A movimentação política dos povos indígenas nos anos setenta foi um fenômeno latino-americano. O número de organizações que se definem a si mesmas como étnicas ou indígenas aumentou consideravelmente”.

administrações dos postos. Em regra, os índios sobreviviam servindo como mão-de-obra nos empreendimentos dos brancos, dentro e fora das reservas. As roças indígenas eram diminutas e raras eram as iniciativas do organismo de proteção objetivando apoiar os indígenas em suas atividades produtivas, fornecendo-lhes, por exemplo, sementes e incentivos agrícolas. Os indígenas eram assim mantidos confinados numa reserva, agrupados em vilas (aldeias) construídas pela FUNAI e submetidos em maioria ao trabalho assalariado (diarista ou empreitada), atendendo assim as necessidades de mão-de-obra dos brancos.

Neste período, índios Kaingáng expulsaram da reserva de Nonoai mil e duzentas famílias de colonos arrendatários, fato que desencadeou a retomada das ocupações no Rio Grande do Sul que, mais tarde, deu origem ao Movimento Sem Terra⁹.

Em todo o Brasil, em diferentes momentos, indígenas prenderam funcionários da FUNAI, seqüestraram aviões que aterrissavam nas aldeias, bloquearam estradas, desativaram pontes e, até mesmo, se envolveram em conflitos onde brancos foram vitimados.

(...) essas identidades coletivas costumam ser julgadas como representativas da irrupção de forças irracionais - e mesmo subversivas - que colocariam em perigo a pretendida unidade nacional e, que, por isso, teriam que ser castradas na base de sua formação (Carvalho, 1985:67).

Procedimentos mais brandos foram igualmente utilizados como: deslocamentos de indígenas para as capitais dos Estados, audiências com autoridades governamentais e entrevistas aos meios de comunicação de massa.

A articulação entre os povos indígenas através de encontros e assembléias (regionais, nacionais e internacionais) fortaleceu o movimento. Segundo levantamento preliminar do Setor de Documentação do CIMI, atualmente há por volta de cem organizações indígenas de norte a sul do país. Vale destacar também que, na sociedade civil, cresceu o número de simpatizantes à causa indígena e que diversas entidades de apoio foram

⁹ Segundo João Pedro Stedile, em entrevista concedida à Revista *Caros Amigos*, nº 8, novembro de 1997.

criadas. Ricardo (1995:54-5) lista vinte e quatro organizações não-governamentais de apoio aos povos indígenas, espalhadas por todo o país.

Muitas foram as formas utilizadas para dar visibilidade e aumentar o poder de participação dos povos indígenas, inclusive, a de representação parlamentar. O Estado, por sua vez, buscou manipular e cooptar caciques e lideranças¹⁰, através do oferecimento de cargos e salários, criando com isso, hierarquias diferentes das tradicionais. Nem todos, porém, se deixaram seduzir. Conforme Santos (1989:46):

Há divergências de compreensão da política indigenista oficial, da realidade nacional e do próprio real indígena. Alguns líderes, como também acontece em outros países da América Latina, assumem a racionalização do indigenismo oficial; outros se identificam com propostas classistas; outros buscam soluções messiânicas e alguns postulam a auto-gestão e o pluralismo.

Assim, foi através da mobilização constante que os índios conseguiram algumas conquistas. Fernandes (1994:59) registrou que:

O lobby indígena foi dos mais eficientes durante a Assembléia Nacional Constituinte de 1988. Levantou mais do que as 30.000 assinaturas necessárias para apresentação de “emendas populares” e conseguiu fazer passar uma série de leis que protegem seus direitos a terras de ocupação tradicional. No dia em que a emenda seria oficialmente apresentada, as galerias do Congresso Nacional ficaram repletas de índios com dorsos nus, corpos pintados, cocares enfeitados na cabeça. Era grande a expectativa quando o representante dos povos nativos entrou no salão do Congresso para expor e defender a emenda de lei em questão. Para surpresa geral, apresentou-se impecavelmente vestido, terno, gravata e sapatos caindo-lhe com perfeição. Atravessou solenemente os corredores e chegou à tribuna. Voltou-se para o presidente como se pedisse autorização para começar...mas então, em vez de falar, tomou do bolso uma pequena caixa de tintas e começou a pintar a face com as cores rituais de sua tribo. Tomou os vinte minutos previstos para o seu discurso pintando-se com gravidade. Encarou a audiência ainda em silêncio, o rosto colorido para a guerra, em seu terno impecável.

¹⁰ Houve tentativas, inclusive, de desmoralização de líderes indígenas como o Xavante Mário Juruna ou o Kayapó Raoni.

Encerrou sem dizer palavra e retirou-se, pleno de orgulho, deixando para trás uma assembléia extasiada com a eloquência da sua performance.

Toda esta movimentação teve como conseqüências conquistas constitucionais, sobre as quais Santos (1989:63) conclui que:

Temos, assim, uma Constituição que pela primeira vez inclui um capítulo sobre os índios. Há diversos dispositivos que favorecem os povos indígenas, dispersos em toda a Carta. Ficaram garantidos aos índios, o respeito às suas organizações sociais, línguas, crenças e tradições, bem como o direito sobre as terras que tradicionalmente ocupam. O aproveitamento dos recursos hídricos e minerais em terras indígenas só poderá ser feito com autorização do Congresso Nacional. Ficaram proibidas as remoções dos grupos indígenas das terras tradicionalmente ocupadas. Foi reconhecida a legitimidade processual dos índios, suas comunidades e organizações independente de qualquer assistência prévia. Determinou-se como função expressa do Ministério Público a defesa dos interesses e direitos indígenas. A União manterá, entre seus bens as terras tradicionalmente ocupadas pelos índios, devendo demarcá-las. Essas terras são inalienáveis e indisponíveis e os direitos sobre elas são imprescritíveis (...)

Além disso, o texto constitucional assegurou o direito à alteridade, o direito dos indígenas “se manterem como povos etnicamente diferenciados entre si e da sociedade nacional”(Silva, 1993), ou em outras palavras, “os índios deixaram de ser considerados como categoria étnica em vias de extinção e passaram a ser respeitados no direito de serem eles mesmos”(Grupioni, 1994:88).

A realidade, porém, tem mostrado que, na prática, esses direitos conquistados estão longe de estarem efetivamente garantidos. A situação dos povos indígenas pouco se alterou, ao contrário, em muitos casos, acirraram-se os conflitos e as violações aos direitos (, 1993).

No Brasil há duzentos e quinze povos indígenas sobreviventes, cada um com sua língua, costumes, tradições e cosmovisão próprias¹¹. O Brasil

compõe uma realidade multissocietária e pluricultural.¹² Apesar disto “tem prevalecido a idéia da homogeneidade étnica da população brasileira, expressa por uma língua e cultura comuns”(Santos, 1989:58). Stavenhagen (apud Idem, ibidem) nos adverte que “a maioria ou grupo étnico dominante identifica-se com a nação, ou ao contrário, identifica a nação consigo mesmo”.

O próprio movimento indígena sabe que “o índio brasileiro é uma lenda”.¹³ O índio brasileiro não existe. Aliás, “o 'índio', esta categoria genérica, só faz sentido em contraste com o 'branco' conquistador” (Fernandes, 1994: 54).

Batalla (apud Santos, 1989:54) esclarece que:

O índio surge com o estabelecimento da ordem colonial européia na América: antes não há índios, mas povos diversos com suas identidades próprias. O índio é criado pelo europeu, porque a atuação colonial exige a definição global do colonizado como diferente e inferior (de uma perspectiva total: racial, cultural, intelectual, religiosa, etc.); com base nessa categoria de índio, o colonizador racionaliza e justifica a dominação e sua posição de privilégio (a conquista se transforma, ideologicamente, em empresa redentora e civilizadora).

Durham (1983:15) também afirma que

As populações indígenas concretas sempre se pensaram e se definiram como grupos específicos: são, ou eram, Kamayurá, Xikrin, Suyá, Bororo e não simplesmente índios. Aprenderam que eram índios no contato com a sociedade nacional, espelhados nos olhos do civilizado. Construída pelo civilizado, a categoria índio é incorporada pelos grupos tribais como instrumento do processo de definição de sua posição face à sociedade nacional e ao Estado. Ser índio, definir-se como índio, significa reconhecer sua diferença em relação ao civilizado. Mas significa também e, cada vez mais, a

¹¹ Darcy Ribeiro (apud Oliveira, 1995: 66) aponta que desapareceram 87 etnias entre 1900 e 1957, apesar da existência do Serviço de Proteção aos Índios - SPI.

¹² No entanto, “em nenhum momento foram reconhecidos os direitos dessas pequenas nações em existirem como tal. Foi necessária, até mesmo, uma bula papal para que os membros dessas sociedades fossem, pelo menos, reconhecidos como seres humanos” (Laraia, 1985: 62).

¹³ Almeida, Rubem Thomaz. Comunicação pessoal.

descoberta da semelhança que une cada grupo e a todos os demais grupos indígenas, semelhança esta que consiste na distância que os separa do civilizado.

Na medida em que os grupos indígenas se apropriam da categoria *índio* nestes dois sentidos, estão no caminho de construir uma identidade coletiva e constituir-se efetivamente como minoria étnica. Para usar uma metáfora estão deixando de ser “minoria em si” e transformando-se em “minoria para si”, emergindo como ator político coletivo (grifo do autor).

O movimento indígena, portanto, desenvolve estratégias para defender seus interesses

(...) e falar ao grande mundo em nome de todos. É uma exigência nova que implica mais do que uma mudança de escala. Exige coisas como fluência na língua do Estado Nacional, a facilidade para circular pelo território, um discurso genérico, formas associativas que dêem conta dos problemas de representação de um universo multi-étnico, o conhecimento dos mecanismos nacionais de decisão, a sintonia com a opinião pública de modo a influenciá-la, implica a assimilação dos problemas e das possibilidades dos movimentos sociais em geral (Fernandes, 1994: 55-6).

Santos (1989:58) alerta-nos para o fato de que é preciso que se construa uma outra visão do futuro, na qual a realidade social brasileira seja compreendida como pluriétnica. Segundo este autor, “isto impõe a emergência de um projeto nacional que contemple o etnodesenvolvimento e que esteja fundamentado na idéia da democracia étnica”. Além disso, Silva e Grupioni (1995:17) avaliam que alguns dos grandes desafios do século XXI serão “a redefinição do Estado-nação e a reelaboração de procedimentos e noções que garantam aos cidadãos e aos povos tanto o direito à igualdade quanto o direito à diferença.”

Com isso, as etnias deixariam de estar situadas a meio caminho do processo civilizatório e poder-se-iam afirmar como formas civilizatórias plenas, do mesmo modo que os estados pluriétnicos não seriam aqueles que se pretendessem meros respeitadores das diferenças e que, ao se definirem desse modo, nada mais pretendessem do que congelar as heranças culturais dos vários “grupos étnicos”, condenando-os a viver numa “ordem” intransitiva e cíclica. Ao contrário, esses espaços pluriétnicos seriam enriquecidos pelas contribuições culturais dos vários grupos

“diferentes” neles incluídos e que mesmo uma identidade nacional forte não conseguiria apagar ou neutralizar (Carvalho, 1985:72).

1.2 - A LUTA POR EDUCAÇÃO ESCOLAR

No final da década de setenta foram realizados encontros de educação indígena “promovidos por diferentes organizações não-governamentais que atuavam em defesa dos povos indígenas e que estavam voltadas à elaboração de projetos educacionais alternativos para as comunidades indígenas” (Grupioni, 1991:27). Estes encontros contaram com a participação de educadores, indigenistas, missionários, lingüistas e antropólogos.

Dessas iniciativas resultaram comissões de trabalho envolvendo especialistas de diferentes instituições, relatórios e documentos, mobilizações, articulações e intensa participação no processo constituinte que determinaram conquistas na Constituição Federal (1988), destacando-se:

- artigo 210 (parágrafo 2º), que assegura às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e seus processos próprios de aprendizagem no ensino fundamental regular;
- o artigo 215, que garante o pleno exercício dos direitos culturais e o acesso às fontes de cultura nacional;
- o artigo 231, que reconhece aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, bem como os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam.

As constituições estaduais¹⁴ reforçaram estes postulados. Várias secretarias estaduais de educação criaram Núcleos de Educação Indígena, em geral, com a intenção de se dedicar ao acompanhamento da educação escolar das comunidades indígenas, à pesquisa, à produção e difusão de material didático, como também para formação diferenciada e atualização de professores índios e não-índios. Estes núcleos são compostos, quase sempre, por representantes das secretarias estaduais de educação, de

¹⁴ Cabe lembrar que somente no Rio Grande do Norte, no Piauí e no Distrito Federal não se encontram grupos indígenas.

entidades indigenistas, de pesquisadores de diferentes universidades, de representantes de organizações indígenas, de professores índios e não-índios.

Pelo Decreto 26, de 04/02/91 (artigos 1 e 2) , o Governo Federal conferiu ao MEC a coordenação das ações referentes à educação escolar indígena no país, e atribuiu aos estados e municípios a execução destas ações, ouvida a FUNAI.

A Portaria Interministerial 559/91 instituiu o Comitê de Educação Escolar Indígena com a finalidade de “subsidiar as ações e proporcionar apoio técnico-científico às decisões que envolvem a adoção de normas e procedimentos relacionados com o Programa de Educação Escolar Indígena”(MEC, 1993:10). Este Comitê foi composto por representantes indígenas, de entidades da sociedade civil e de órgãos governamentais.

A partir dos anos 80, um setor específico do movimento indígena destacou-se: professores indígenas e demais índios interessados em tornarem-se professores passaram a fazer encontros em todo o território nacional. Para Grupioni (1992), esses encontros vieram a ser uma forma de os professores indígenas manifestarem-se politicamente e de discutirem os problemas que enfrentam no gerenciamento de suas escolas. Em tais encontros, foram produzidos documentos com propostas sobre a educação escolar indígena e enviados aos parlamentares brasileiros.

Os encontros de professores indígenas estimularam também a criação de inúmeras organizações específicas, tais como: a Organização Geral dos Professores Tikuna Bilíngües (OGPTB), a Comissão dos Professores Indígenas do Amazonas e Roraima (COPIAR), a Organização dos Professores Indígenas de Roraima (OPIR), a Organização dos Professores Indígenas Sateré-Maué (OPISM), a Associação dos Professores Bilíngües Kaingáng e Guarani (APBKG), entre outras.

Conforme Rosa Helena da Silva (1995) “professor indígena é categoria prática e organizativa em plena construção pelos próprios povos indígenas”. Márcio Silva (1994:50) acrescenta:

são professores no sentido pleno, que também são Baniwa, Tikuna, Guarani etc., e que, portanto, se preocupam, enquanto professores, com todas as dimensões da educação escolar e, ainda, enquanto membros de totalidades sociológicas diferentes da nossa, com a

situação atual, os projetos e os destinos de seus povos: totalidades (e não partes) que se relacionam com a sociedade brasileira de forma bastante complexa.

Embora sem perder de vista as lutas mais amplas (como a conquista de direitos e a garantia das terras) “a questão da educação escolar passa a fazer parte do cotidiano do movimento indígena” (Silva, 1995). E o professor indígena passou a querer participar das decisões sobre o seu destino. Percebe-se uma clara preocupação com a sua autoformação, com a capacitação periódica para seu aprimoramento profissional, com o aprofundamento “do estudo das línguas maternas e dos etnoconhecimentos, notadamente a etnomatemática e as etnociências” (Ferreira, 1992:201), bem como com a elaboração de propostas curriculares e regimentais diferenciadas.

A partir de encontros, congressos e assembléias foram emergindo “novas concepções de educação, baseadas não só nos processos tradicionais de socialização das sociedades indígenas, mas na reinterpretação e criação de novas alternativas de ação”(Ferreira, 1992:199).

É nesses encontros que vai se tornando nítida a percepção de que os professores indígenas não querem uma escola “como funciona para os brancos, mas sim uma escola que faça com que o índio queira continuar ser índio e não ficar desejando abandonar a aldeia (...)”.¹⁵

Queremos uma escola própria do índio, nas comunidades, dirigidas por nós mesmos (...), com professores do nosso próprio povo, que falam a nossa língua e que estão interessados em aprender sempre mais.

Nossa escola deve ser uma casa igual às nossas casas. A comunidade deve decidir o que vai ser ensinado na escola, como vai funcionar a escola e quem vão ser os professores.

A nossa escola deve ensinar (...) nosso jeito de viver, nossos costumes, crenças, tradição, nosso jeito de educar nossos filhos, de acordo com nosso jeito de trabalhar e com nossa organização (CIMI, 1992:13).¹⁶

¹⁵Jornal Porantim, n° 29 (p.6).

Não é de se admirar, portanto, que o texto da nova LDB postule, em dois artigos (78 e 79), o desenvolvimento de programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngüe e intercultural aos povos indígenas. Estes programas, sucintamente, buscam:

- a recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades étnicas, a valorização de suas línguas e ciências;
- a garantia de acesso às informações e aos conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e das demais sociedades;
- a audiência das comunidades indígenas no planejamento dos programas educacionais;
- a inclusão destes programas nos Planos Nacionais de Educação;
- o fortalecimento das práticas sócio-culturais e da língua materna de cada comunidade indígena;
- o desenvolvimento de currículos e programas específicos;
- a elaboração e publicação sistemática de material didático específico e diferenciado.

O projeto da nova LDB conseguiu incorporar parte significativa das reivindicações das comunidades indígenas e apresentou importantes avanços frente às legislações educacionais anteriores. Todavia, será preciso um efetivo controle por parte do movimento indígena e de seus aliados para que estas conquistas não fiquem apenas no papel. Será preciso um permanente estado de alerta e, sobretudo, o fortalecimento, a formação específica e a qualificação sistemática dos professores indígenas para que assumam de fato sua educação escolar.

Além disso, questões básicas ainda precisam ser resolvidas como a regularização das escolas, a contratação dos professores indígenas, a produção de material didático apropriado, assim como a liberação de recursos e o provimento de merenda escolar, entre outros. Silva (1994:51-2) relata que professores Tikuna e Guarani sofreram demissão em massa, pelo órgão público, motivada por divergências de concepção sobre o que deveria ou não acontecer nas escolas.

¹⁶Documento do Iº Encontro de Professores e Lideranças Guarani Kaiowá sobre Educação Escolar Indígena em Dourados (MS), de 07 a 09 de junho de 1991.

O movimento indígena e sua luta por educação específica e diferenciada, coloca importantes demandas para a educação escolar nacional: repensar o lugar da cultura na educação, repensar a educação para todos e, portanto, também para as minorias, mas, especialmente, a educação escolar indígena exige a educação de toda a sociedade envolvente, no sentido de minimizar nossa ignorância etnocêntrica, nossas ações discriminadoras e preconceituosas e, igualmente, a veiculação em todas as escolas brasileiras da história e da cultura dos povos indígenas, sem idealizações nem estereótipos.

Isso também atinge o setor público e os responsáveis pela capacitação de professores índios e não-índios em todos os níveis, para que, conhecendo melhor a questão, estejam preparados para encontrar soluções visando à preservação e ao fortalecimento da identidade das populações culturalmente diferenciadas.

Finalmente, a luta do movimento indígena por educação específica e diferenciada possibilita a toda a sociedade brasileira a concretização de algo efetivamente original, qual seja, o rompimento radical com o modelo escolar vigente e a convivência simultânea com diversos modelos de escola. Cada grupo étnico poderá criar seu modelo escolar, a partir de sua situação de contato, priorizando a sua organização social e os seus valores culturais, não mais com a perspectiva de forjar o “homem ideal”, mas sim de produzir múltiplos homens.

2 - A FORMAÇÃO DE MONITORES INDÍGENAS BILÍNGÜES E A INTRODUÇÃO DO ENSINO BILÍNGÜE NAS ESCOLAS KAINGÁNG

2.1- OS KAINGÁNG

A humanidade retirada dos índios do sul¹⁷, cumpriu o deprimente itinerário desterritorialização - confinamento - esquecimento. (...). O esquecimento, porém, não retira a humanidade dos índios por extingui-los, mas por torná-los pouco interessantes, por torná-los não-índios ao olhar urbano. Com isso perdemos a oportunidade de incorporar aspectos singulares da cultura de grupos que conheceram *nossos* territórios muito antes da chegada do homem branco. Perdemos porque deixamos de nos impressionar com o outro. Pensemos nos Kaingáng. A devolução da humanidade a estes índios, ou a criação de um espaço em nossa memória para a cultura Kaingáng, poderia significar o conhecimento de histórias sobre a araucária, o pinhão, a saracura, o bugio, a seca da taquara, o pau do coati... Perdemos histórias fantásticas e, conseqüentemente, perdemos a capacidade de refletir - com este *conhecimento primitivo* sobre conceitos importantes para a nossa cultura (Fernandes, 1998:10-11, grifos do autor).

A população Kaingáng conta atualmente com cerca de vinte e duas mil pessoas e tem apresentado índices de crescimento constante¹⁸. O Kaingáng é a terceira população indígena mais numerosa em território

¹⁷ Alusão a carta régia de 5 de novembro de 1808, na qual Dom João VI suspende os efeitos de humanidade que tinha mandado praticar com os indígenas do Sul e declara principiada a guerra contra esses bárbaros índios.

¹⁸ Em pouco mais de uma década esta população quase dobrou. D'Angelis e Veiga (1995), entretanto, sugerem que este dado seja visto com cautela, uma vez que parte do que hoje consta como população indígena é formada por famílias não-índias introduzidas ou autorizadas a instalar-se nas áreas por algumas chefias indígenas ou pela própria FUNAI.

brasileiro¹⁹, situando-se em vinte e cinco áreas e quase uma dezena de acampamentos localizados predominantemente nos planaltos da Região Sul (Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul) e de São Paulo²⁰. Segundo D'Angelis e Veiga (1995:1), em Guarapuava estabeleceu-se o caso de contato mais antigo, em torno de duzentos anos.

Vivem em áreas criadas no início do século e progressivamente diminuídas ou extintas, transformando-os em minifundiários ou sem-terra, necessitando buscar trabalho temporário fora das aldeias e comercializar artesanato nas cidades.

Pertencem à família lingüística Jê que, de acordo com Monserrat (1998: 96,99), inclui línguas faladas desde o sul do Maranhão e do Pará, passando pelos estados de Goiás e Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, São Paulo, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul. A família Jê se subdivide em vários grupos (com várias línguas em cada um): Akwén, Apinayé, Kaingáng, Kayapó, Kren-akarôre, Suyá, Timbira e Xoklég.

André Toral, ao prefaciар o livro *Ëg Jamën Kÿ Mü: textos Kanhgág* (1997), de autoria dos alunos do Curso de Formação de Professores Indígenas Bilíngües, sob a sua orientação, comenta que em muitos relatos, elementos da cultura ocidental convivem com outros originalmente da cultura Kaingáng sem, contudo, constituírem-se em uma mistura. Para ele, mais do que possuir atributos físicos determinados, ser Kaingáng se liga a uma forma singular de ver o mundo, incorporar novidades e lidar com a tradição.

Ao lado de perdas culturais concretas, como desconhecimento e abandono de rituais, os Kaingáng utilizam-se dos elementos “de fora”, de uma maneira original e toda especial, muito diferente dos brancos. Esse sincretismo, mistura de concepções de origens diferentes, marca a maneira pela qual os Kaingáng lidam com a tradição, construindo algo novo (...).

¹⁹Antecedido apenas pelos Guarani, com aproximadamente, trinta mil indivíduos e pelos Tikuna, que se apresentam em torno de vinte e três mil, conforme o banco de dados do programa Povos Indígenas no Brasil, CEDI/ Instituto Socioambiental, nov. 1994.

²⁰ No passado, também tiveram importância no território argentino de Misiones, conforme D'Angelis e Veiga (1995).

Por isso é que, mesmo incorporando coisas do branco, os Kaingáng não caminham para ser brancos; não possuem uma cultura de “transição”. Os Kaingáng, mesmo sendo brasileiros, não deixaram de ser índios; sua cultura indígena continua original e diferente das de outros grupos indígenas e diferente da cultura dos brancos (Idem:21-2).

Para Oliveira (1998:39-40), elementos tradicionais são atualizados, modificados e somados continuamente a novos referenciais, num permanente processo de construção cultural. Oliveira também faz referência ao modo quase “heróico” como os Kaingáng ainda mantêm particularidades de seu sistema cultural (apesar da adversidade a que estão submetidos), no qual “elementos tradicionais simbólicos de sua cosmologia são reinterpretados e integrados às vivências de seus sujeitos históricos”(Idem:82).

Longe de imaginarmos que há uma mera transposição de valores, (...) o que acreditamos é que há um *continuum*, onde a complementaridade entre os diversos referenciais é uma explicação mais plausível no contexto atual, e (...) proporciona com que sejam vivenciados diferentes aspectos e significados que são essenciais para seus membros.

Esta amálgama de elementos com os quais nos deparamos também vai além de um sincretismo, ela re-simboliza atributos, prescrições e trocas, tornando verificável o *ethos* e a ética Kaingáng, pressupostos básicos da sua identidade, proporcionando que a tradição seja recriada na mudança, que a criatividade demonstre que o grupo é senhor de suas escolhas e é no prisma da transformação, bem mais do que no da adaptação que podemos constatar o dinamismo da cultura em suas múltiplas singularidades (Idem:83-4).

2.2 - A DISCUSSÃO DO ENSINO BILÍNGÜE NO BRASIL

(...) quando a sociedade nacional impõe a algumas populações tribais existentes no País um sistema escolar, tal instrumento é a forma de dominação, de busca de submissão. Ninguém se interessa em saber o que o índio pensa ou reivindica ou valoriza. Apenas se decide que o

índio deve freqüentar escola e se o convence, às vezes, a fazer de conta que tal está a fazer (Santos, 1975: 72).

Com a criação da FUNAI, em 1967, o governo brasileiro tinha a intenção de “mudar a imagem do Brasil em relação a sua política para os povos indígenas” (Cunha, 1990:68) e para tal, passou a cuidar da qualificação de seu quadro funcional e “da implantação de uma prática indigenista cientificamente fundamentada” (Idem: ibidem). Esta prática resultou na formulação de projetos de caráter desenvolvimentista com planejamento, execução e acompanhamento de antropólogos e indigenistas. Em geral, estes projetos consistiram em empreendimentos de produção agrícola e pecuária com o aporte de recursos do Estado.

A assistência promovida pela Fundação Nacional do Índio não mostra alterações em relação às práticas adotadas pelo extinto Serviço de Proteção aos Índios.(...) As tentativas de melhorar as condições técnico-burocratas do pessoal responsável pelas atividades do posto indígena não chegaram a garantir o oferecimento para os índios de novas soluções para o problema existente. Em contrapartida, a adoção de objetivos decorrentes de uma “visão empresarial” sobre a problemática indígena, levou a FUNAI a buscar, com continuidade, a exploração econômica das áreas territoriais ocupadas pelas sociedades tribais, além de permitir a expansão de iniciativas tomadas por componentes da sociedade envolvente, utilizando amiúde o potencial indígena como força de trabalho . A participação dos indígenas nesses projetos, em termos de obtenção de vantagens, é diminuta e nada estimuladora (Santos, 1975: 81-2).

Embora o discurso oficial anunciasse a pretensão de que, por intermédio dos projetos, o índio alcançasse sua autogestão, Cunha (1990:80) adverte que o intento era, na realidade, o de sua inserção na economia de mercado, quer como produtor de excedentes comercializáveis , quer como consumidor de tecnologia do “civilizado”, e o de sua transformação em alternativa barata de mão-de-obra. Cabe lembrar ainda o interesse desses projetos em utilizar os meios de produção indígena, especialmente a terra.

Neste enfoque, Cunha (1990:80-1) chama a atenção para o fato de que a escola indígena tem um papel definido no projeto de integração do índio à economia de mercado, e que a escola, enquanto aparelho ideológico do

Estado, apresenta um duplo aspecto no processo de dominação, quer porque esconde as desigualdades de classe da sociedade dominante, quer porque “colabora para inculcar a ideologia da superioridade da chamada civilização”. Esta postura da escola, contudo, passa despercebida, uma vez que ela própria produz um discurso de valorização da cultura indígena. Na realidade, “a existência da escola indígena constitui-se em satisfação à opinião pública. O Estado precisa demonstrar que está assistindo aos índios, que os está preparando para uma vida melhor”(Idem: *ibidem*).

É importante ressaltar que a educação para o índio é indissociável da política indigenista. Esta, por sua vez, não pode ser pensada como um fato isolado na política nacional. A atual situação dos povos indígenas demonstra que a política e a legislação indigenista tem servido efetivamente, mais para encobrir a disputa entre grupos econômicos para apropriação do patrimônio indígena do que para responder às reais necessidades dos grupos indígenas e garantir os seus direitos (Barbosa, 1984:3).

A FUNAI, reconhecendo a educação escolar como um dos aspectos da política indigenista, passou a se preocupar também com um modelo de ensino que possuísse fundamentação científica e aceitação no âmbito internacional, utilizando para isso, a partir dos anos 70, as formulações teóricas do Instituto Indigenista Interamericano e, especialmente, do Summer Institute of Linguistics .

O Instituto Indigenista Interamericano - I.I.I., vinculado à Organização dos Estados Americanos - OEA, com sede no México, foi criado em 1942, com o objetivo de estimular e coordenar a política indigenista no âmbito do continente americano. “Durante os anos 70, o governo brasileiro, através da FUNAI, procurou manter uma política de aproximação com o I.I.I., na tentativa de obter a credibilidade da opinião pública para o seu projeto de integração dos índios”(Cunha, 1990: 83). Assim, a FUNAI não só propiciou aos seus técnicos a participação de cursos e encontros do I.I.I., como também patrocinou o VII Congresso Indigenista Interamericano, realizado em Brasília, de 7 a 11 de agosto de 1972.

Ao Summer Institute of Linguistics - SIL,²¹ também conhecido como Instituto Lingüístico de Verão, coube a operacionalização dos referenciais

²¹ No Brasil, desde 1991, passou a designar-se Sociedade Internacional de Lingüística.

adotados , tendo como carro-chefe a difusão da metodologia do ensino bilíngüe, que passou a vigorar em várias escolas da FUNAI.

Na realidade, desde 1954, o SIL tentava prestar seus serviços no Brasil, apresentando para isso, sua experiência em educação indígena na América Latina , particularmente no Peru²². Esta proposta foi recusada pelo Serviço de Proteção aos Índios - SPI, pois Cândido Rondon, seu criador, “defendia a formação de um indigenismo estatal e laico, e não via com bons olhos a atuação das missões religiosas”(Barros, 1994:26).

Apesar do I Congresso do Instituto Indigenista Interamericano, realizado no México em 1940, já se manifestar favoravelmente ao ensino bilíngüe, e dos congressos posteriores ratificarem esta disposição, no Relatório das atividades do SPI durante o ano de 1953 é afirmado que:

(...) os resultados atuais dos estudos a respeito desaconselham sua adoção no Brasil. O que melhor caracteriza os nossos indígenas é a sua diversidade de línguas e culturas, são muito poucos os grupos que contam com mais de um milhar de pessoas, a grande maioria deles conta por poucas centenas e a alfabetização bilíngüe exigirá preparo de uma infinidade de gramáticas para as várias línguas e alfabetos falados pelos índios e a preparação de outros tantos professores capazes de aplicá-los, o que foge inteiramente às nossas possibilidades.

Além disto a alfabetização só oferece vantagens reais para os grupos mais assimilados que geralmente são bilíngües, exigindo do professor, apenas maior atenção no ensino do português as crianças, no primeiro ano de atividade escolar (SPI, 1953 apud Cunha, 1990:91).

Barros (1994:28) comenta que somente

o português oral era necessário no mundo rural brasileiro, onde o índio ia ser incluído. Uma experiência anterior de alfabetização entre as crianças Karajá havia mostrado sua inutilidade. O conhecimento da escrita havia caído no esquecimento pela falta de oportunidade e necessidade de usar a escrita.

²²Atuou também no México, Guatemala, Equador e Colômbia.

O SIL só conseguiu atuar no Brasil a partir de 1957, quando se propôs a desenvolver estudos sobre línguas indígenas, mediante um convênio com o Museu Nacional do Rio de Janeiro. Segundo Barros (1994:28), este convênio “estava voltado essencialmente para a documentação das línguas indígenas e a ‘escrita’ que se procurava estabelecer para todas elas, era para uso da comunidade acadêmica”. Entretanto,

Os objetivos do SIL, (...), nunca foram diferentes dos de qualquer missão tradicional: a conversão dos gentios e a salvação de suas almas. Mas foram os seus meios e não os seus fins que fascinaram a platéia universitária brasileira e o setor público. No quadro deste modelo “alternativo”, a questão não era mais abolir grosseiramente a diferença, mas sim domesticá-la. Não se tratava mais de negar às populações indígenas o direito de se expressarem em suas próprias línguas, mas de impor-lhes o dever de adotar normas e sistemas ortográficos gerados *in vitro* que, de resto, nunca funcionaram muito bem. Neste quadro as línguas indígenas passaram a representar meios de “educação” desses povos a partir de valores e conceitos “civilizados”. Ao invés de abolir as línguas e as culturas indígenas, a nova ordem passou a ser a documentação desses fenômenos em caráter de urgência, sob alegação dos famigerados “riscos iminentes de desaparecimento”. E a diferença deixou de representar um obstáculo para se tornar um instrumento do próprio método civilizatório (Silva, 1995:151).

A este propósito, Cunha (1990:57-8) esclarece que:

As (...) formulações teóricas, sustentadas na crença de que todas as sociedades humanas necessariamente passam pelas mesmas fases históricas, ou de evolução, constituem a base da explicação para a diversidade cultural. São essa idéias, com o tempo, gradativamente incorporadas ao senso comum do ocidente, que irão justificar a postura colonialista dos Estados Modernos junto aos povos, chamados primitivos, da América, África e Oceania. Esta postura, enquanto processo de dominação econômica e ideológica, é assumida sob o pretexto de levar a civilização àquelas populações, e não de as dominar como na verdade vem acontecendo historicamente. Civilizar, significou portanto, agir no sentido de transformar sociedades “primitivas” em “civilizadas”, ou seja, de fazer com que os povos que possuíam uma cultura diferente daquela dos povos da Europa assimilassem a cultura destes últimos. Para tanto, a ideologia do evolucionismo unilinear vai explicar a

diversidade cultural do homem, situando os povos, “diferentes dos europeus” em estágios inferiores de evolução, reservando para os próprios europeus o estágio mais avançado, ou seja, o da “civilização”.

Com a FUNAI, o SIL celebrou seu primeiro convênio em 1969, passando a ser oficialmente responsável pela educação indígena. Além da documentação das línguas indígenas, da elaboração de alfabetos, das análises fonológica, gramatical e lexical, o SIL ficou encarregado da preparação de material de alfabetização na língua materna e de material de leitura, do treinamento do pessoal docente, tanto da FUNAI, como das missões evangélicas e da preparação de autores indígenas. “A atuação do SIL portanto se confundia com a atuação do Estado”(Cunha, 1990:80).

Nesta concepção, o lingüista (e missionário) assume uma posição central no processo, é o educador propriamente dito, sobrepondo-se ao pedagogo e ao antropólogo.

Ele é o responsável pela fase preliminar da escola, que consiste em fazer análise fonológica, elaborar um alfabeto²³ e preparar as cartilhas de alfabetização e os demais materiais didáticos. O lingüista é quem define a norma correta da escrita, alfabetiza o índio em sua língua e ainda escolhe e avalia os futuros professores (Barros, 1994: 25).

O lingüista também é responsável pela preparação de autores de literatura indígena, por meio de cursos que

se impuseram como uma modalidade de difundir a escrita e formar ajudantes para a tradução bíblica. As primeiras fases desse tipo de curso são estimular o aluno a escrever sobre suas experiências familiares; já as últimas fases são dirigidas para a tradução de temas mais árdus, os textos bíblicos (idem: 29).

²³ “A cientificidade do projeto de educação bilíngüe está baseada no conceito de fonema. A lingüística tem como suposto que a escrita fonológica, usada como escrita na escola indígena, reproduz com fidelidade a oralidade numa relação biunívoca: a cada sinal usado pela escrita lingüística corresponderia um único elemento da oralidade da língua. A transposição da escrita científica dos lingüistas para a comunidade indígena foi considerada um processo neutro” (Barros,1994:30).

Várias renovações de convênios foram realizadas entre o SIL e a FUNAI até 1988, totalizando, aproximadamente, quarenta grupos indígenas assistidos²⁴. Já em 1977, no entanto, uma avaliação do Museu Nacional a respeito das atividades do SIL, “constatou que o plano apresentado em 57 não havia sido respeitado. Havia casos de línguas pouco analisadas lingüisticamente, mas com grande quantidade de material didático”(Barros, 1994: 28).

Segundo Cunha (1990:86) a relação do SIL com as instituições acadêmicas no Brasil foi se deteriorando com o tempo, em função das freqüentes denúncias contra a ambigüidade de sua ação uma vez que, além dos trabalhos de pesquisa, mantinha toda uma frente de trabalho de ordem religiosa.

Pode-se afirmar que o SIL inaugurou um estilo de ensino bilíngüe que permanece até os dias de hoje. “O SIL acabou não sendo apenas a única instituição com experiência nessa área, mas principalmente, o próprio modelo da educação bilíngüe oficializado”(Leite, 1984 apud Barros, 1994:29).

A base do discurso oficial adotado pela FUNAI no campo da educação escolar foi, segundo Cunha (1990:95,88), a utilização da língua nativa no processo de alfabetização e demais fases do ensino como forma de adequar a escola à realidade dos índios assim como, de integrar as escolas das comunidades indígenas na educação nacional. Isto pode ser observado no Boletim da Divisão de Educação da FUNAI (1972: 12-3):

Conferindo-se ao posto indígena a responsabilidade maior e primária no processo educativo, a escola, por conseqüência, deverá ser entendida como um simples local de reuniões, que ofereça um condicionamento ambiental mínimo para o aprendizado formal de conhecimentos e técnicas que exijam esforço e concentrações especiais.

Instituição estranha ao sistema tribal, a ele deve adaptar-se de todos os modos, cuidando que os novos valores a serem propostos cumpram sua função; satisfazer necessidades. E sempre que esses

²⁴ Rodrigues (1981:165-6) relata que quando o trabalho foi oficialmente interrompido, o SIL estava envolvido com quarenta e duas línguas indígenas, tinha organizado mais de uma dezena de programas de ensino bilíngüe, treinado escritores indígenas de quase vinte línguas e preparado material de alfabetização em cerca de trinta idiomas.

elementos não satisfaçam necessidade alguma, devem ter o bom senso de alijá-los, como negativos e prejudiciais. Deverá constituir-se, ainda, pelo trabalho de parcela da comunidade que lhe esteja mais intimamente ligada, (professores e alunos), num exemplo vivo das proposições do Posto.

Assim, como demonstração inicial de respeito aos valores tribais , deverá ministrar o ensino, nas suas primeiras etapas, através da própria língua indígena.

Concomitantemente , ensinará o português, e só após o domínio completo do idioma nacional, passará a transmitir os conhecimentos nesta língua.

Tal atitude, pois, exige a participação do elemento indígena, e, neste processo, deve-se buscar a progressiva capacitação do índio, para que assuma integralmente, as funções educativas na sua comunidade.

Aos grupos que perderam o domínio da língua tribal, essa capacitação, evidentemente, será mais fácil, e, portanto, dentro da urgência que reclama.

Por outro lado, com o apoio básico do Posto Indígena no estudo e solução concreta dos problemas vitais da sociedade tribal, a escola deverá oferecer o ensino do maior número de técnicas possíveis buscando dotar o indivíduo indígena dos meios necessários à sua sobrevivência e a do seu grupo.

Destarte, não pode se restringir ao ensino da leitura e escrita, mas oferecer outros conhecimentos fundamentais (higiene, saneamento, estudos sociais, aritmética, etc.), além do ensinamento prático de técnicas agrícolas, marcenaria, mecânica, costura, em suma, todos os meios que venham criar mão-de-obra capacitada, de sorte a eliminar, nessas comunidades, tanto possível, as dependências do mundo branco.

Recomenda, ainda, (...), que os benefícios a serem introduzidos na comunidade, desde a escola e por meio dela, sempre ocorram com o esforço e participação indígena, de modo que o índio venha a se sentir à vontade como usuário e responsável como dono e senhor.

Atente-se para o antagonismo da afirmativa de não criar dependências ao índio e, ao mesmo tempo, introduzi-lo no mercado. Estes preceitos permanecem atuais, como se pode ver em Silva (1994:51):

Os Salesianos do Rio Negro, por exemplo sempre tiveram muito clara esta questão em seus projetos escolares. Apenas as escolas indígenas não tiveram qualquer compromisso com os povos

indígenas da região, mas com as demandas da sociedade amazonense. Por isso, os internatos indígenas no Rio Negro produziam técnicos e empregadas domésticas, que se viam, depois de formados, obrigados a abandonar as áreas indígenas em busca de um serviço em Manaus. Um dos maiores desafios da Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro hoje é justamente reverter o êxodo das populações indígenas, de suas áreas para as cidades.

2.3 - OS CURSOS PARA MONITORES BILÍNGÜES²⁵

A Portaria 233 / FUNAI, de 03.10.69, criou a Escola Normal Indígena “Clara Camarão” inaugurada em 19.02.70, no Posto Indígena de Guarita, ao noroeste do Rio Grande do Sul. Esta escola tinha o propósito de sediar cursos para a formação de monitores bilíngües, sendo “a primeira experiência sistemática para utilização de ensino bilíngüe junto a minorias tribais no Brasil”(Santos, 1975:65). Isto só foi possível graças aos convênios mantidos pela FUNAI com o Summer Institute of Linguistics - SIL e com a Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil - IECLB.

Funcionando em regime de internato, com capacidade para quarenta alunos, o então Curso Normal Bilíngüe se constituía de quatro séries, com dois turnos diários e duração de dois anos. A grade curricular²⁶ era formada por:

Português
Língua Indígena
Matemática
História
Geografia
Educação Moral e Cívica
Educação Física
Ciências Naturais
Rudimentos de Educação

²⁵ Parte significativa das informações aqui apresentadas foram a mim confiadas por Terezinha Campos Velho - Programadora Educacional da Administração Regional da FUNAI / Curitiba - a quem muito agradeço.

²⁶ Conforme atestados expedidos, anexos ao Relatório das Atividades do CTPCC, 1978.

Educação Moral
 Administração Escolar
 Estudos Sociais
 Desenho
 Conhecimentos Agro-Culturais
 Didática Especial de Linguagem
 Didática Especial de Matemática

A coordenação do curso esteve a cargo da missionária e lingüista Úrsula Wiesemann, que foi também quem descreveu a língua kaingáng, produziu todo o material didático nesta língua (cartilhas e dicionário) e traduziu para o kaingáng o Novo Testamento, partes do Antigo Testamento e livros-texto sobre a Bíblia.

A primeira turma²⁷ se constituiu de trinta e seis alunos, com curso primário completo, oriundos dos postos indígenas de Guarapuava, Mangueirinha, Rio das Cobras, Apucarana, Ibirama, Xapecó, Guarita, Nonoai, Ligeiro e Carreteiro. Formaram-se dezenove estudantes Kaingáng no dia 17 de dezembro de 1971, com a titulação de Regentes do Ensino Bilíngüe.

Em junho de 1972, a FUNAI contratou, na função de monitor bilíngüe²⁸, os dezenove formandos Kaingáng - quatorze homens e cinco mulheres - que foram atuar em várias escolas localizadas em postos indígenas do RS, SC e PR. Só a partir daí é que a educação formal para crianças índias passou a ser ministrada também por indígenas.

Mais tarde, para se adequar à legislação vigente, a Escola Normal Indígena Clara Camarão passou a denominar-se Centro de Treinamento Profissional Clara Camarão - CTPCC, formando mais duas turmas no Curso de Formação de Monitores Bilíngües. A grade curricular²⁹ foi composta por:

Português

²⁷ Os candidatos eram indicados pelas lideranças e faziam uma prova de conhecimentos elementares e de domínio da Língua Kaingáng.

²⁸ A Portaria 10/N de 07/05/71 regulamenta a categoria funcional de monitor bilíngüe.

²⁹ Conforme atestados expedidos, anexos ao Relatório das Atividades do CTPCC, 1978.

Língua Indígena
Matemática
História
Geografia
Ciências
Educação Física
Educação Artística
Educação Religiosa
Programas de Saúde
Práticas Agrícolas
Técnicas Agrícolas
Educação Moral

Neste período, a missionária Ursula Wieseemann, deixou a coordenação do Centro e foi trabalhar com povos ágrafos na África. A direção do CTPCC, então, ficou a cargo da FUNAI. A segunda turma se formou em 12.12.75 com treze concluintes, que receberam a titulação de Monitores Bilíngües.

A terceira turma foi constituída por quarenta alunos, oriundos de quinze postos indígenas. O currículo sofreu novas reformulações. O curso passou, então, a ter maior carga horária desenvolvendo-se durante um ano de ensino básico e mais dois anos e meio, incluindo o estágio. Ao concluir o primeiro ano, os alunos podiam escolher entre duas terminalidades: a de monitor bilíngüe e a de monitor bilíngüe em agricultura - outra experiência pioneira no que se refere à educação escolar para índios.

Estes cursos aconteceram nas novas instalações do CTPCC, formadas por vários prédios: enfermaria, dormitórios, salas de aula, cozinha e refeitório, secretaria e biblioteca, residência para funcionários, entre outras. O CTPCC também possuía lavoura, horta, pomar e criação de gado leiteiro, de suínos e de aves. Este centro ainda dispunha de veículo próprio.

A FUNAI fornecia material escolar, didático, uniforme e bolsa de estudos mensal aos cursistas.

Vinte e dois alunos Kaingáng (sendo onze mulheres) e dois alunos Guarani optaram pelo Curso de Monitor Bilíngüe, cuja grade curricular³⁰ era constituída por:

Português
Língua Indígena
Matemática
História
Geografia
Educação Moral e Cívica
Ciências
Educação Artística
Educação Física
Educação Religiosa
Programa de Saúde
Práticas Agrícolas
Técnicas Agrícolas
Estrutura e Funcionamento do Ensino de Primeiro Grau
Metodologia Geral
Sociologia
Psicologia
Didática de Linguagem
Didática de Matemática
Estudos Sociais

Em março de 1978 começou a funcionar a Escola de Aplicação do CTPCC, que tinha por objetivos, segundo o Relatório das Atividades da Escola Primária de Aplicação do CTPCC (1978):

- ◆ atender a crianças em idade escolar da comunidade vizinha do CTPCC;
- ◆ desenvolver um programa bilíngüe, capacitando as crianças, num período de dois anos, a entrar no sistema de ensino nacional;
- ◆ servir de escola de aplicação para que os alunos do Curso de Monitor Bilíngüe pudessem realizar práticas de ensino;

³⁰ Conforme atestados expedidos, anexos ao Relatório das Atividades do CTPCC, 1978.

- ◆ influir de modo positivo na comunidade, incentivando nas crianças hábitos sadios de higiene e maior sociabilidade;
- ◆ aproximar o CTPCC da comunidade vizinha, despertando nos alunos, futuros monitores, um espírito comunitário.

A formatura da terceira turma aconteceu em 27.08.80, com vinte e um concluintes, dezenove alunos Kaingáng e dois Guarani, que receberam a titulação de Monitores Bilíngües. Além destes, terminaram o Curso de Formação de Monitores Bilíngües de Agricultura outros onze estudantes Kaingáng.

Com a implantação do ensino bilíngüe houve uma verdadeira revolução no ensino indígena. As crianças índias, atendidas pelo monitor, passaram a ter um desenvolvimento mais harmonioso, espontâneo e intenso pelo fato de iniciarem a aprendizagem na língua materna, com um professor pertencente ao seu grupo indígena.

Não só a criança, mas todo o grupo começou a valorizar mais a sua língua e a sua cultura, uma vez que a aprendizagem da escrita na língua materna assegura maior preservação dos valores da cultura do grupo, fortalecendo sua identidade étnica (FUNAI, s.d.: 5-6).

Meliá (1979:73) acrescenta que a alfabetização no idioma materno é uma forma de devolver o prestígio da língua perdido no contato.

A proposta de ensino para as séries iniciais preconizada pelo Centro era:

Nos dois primeiros anos escolares, que compreende a alfabetização e ensinamentos elementares, todo trabalho escolar é feito na língua indígena, com o atendimento docente do monitor bilíngüe. O português aparece apenas de forma oral, no início, e seu uso aumenta na medida que esse segundo idioma vai sendo dominado, até formar - se um bilingüismo funcional (FUNAI, s.d.: 3) .

Santos (1975:65) assim o demonstra no seguinte esquema:

1° semestre	2° semestre	3° semestre	4° semestre
Pré-Leitura Pré-Escrita	Língua Indígena (escrita e leitura)	Língua Indígena	Língua Indígena
Pré-Cálculo	Matemática	Matemática	Matemática
Português Oral	Português Oral	Português Oral	Português Oral
Estudos Sociais	Estudos Sociais	Estudos Sociais	Alfabetização na língua nacional

As crianças iniciam seus estudos na escola com 6 anos, falando somente kaingáng. Nos dois primeiros anos são alfabetizadas na língua materna. No primeiro ano estudam Kaingáng oral e escrito, durante o terceiro semestre começa a transição oral para a língua nacional, que é aprofundado no quarto semestre, quando começam a escrevê-la. No terceiro ano em que freqüentam a escola, há continuação na transição da língua Kaingáng para a nacional, mas o ensino é ministrado na língua nacional. Ao lado desta, têm aulas de Kaingáng semanalmente.

Após a transição da língua, freqüentam mais três anos a escola, quando aprofundam o conhecimento da língua nacional e de outras matérias como Matemática, Ciências e Estudos Sociais, etc. (Nascimento, 1981:144).

A proposta pedagógica era, em tese, a alfabetização em língua indígena durante os quatro primeiros semestres, simultaneamente ao aprendizado oral de português e no quarto semestre a alfabetização em português.

É comprovado que, por meio da educação bilíngüe, consegue-se maior eficácia no ensino primário, já que entre os 5 e os 7 anos, se acelera nas crianças o uso da linguagem e a palavra se converte no meio para aprender e resolver problemas. Além disso, o emprego da língua materna do aluno no ensino cria um ambiente de maior confiança e comunicação (FUNAI, s.d.:3).

Na opinião de muitos educadores, indigenistas, antropólogos, lingüistas e membros de comunidades indígenas, há grandes vantagens no uso da língua materna na escola, não somente para fins

educacionais, como também para o melhor domínio da língua nacional e interação com a cultura da sociedade envolvente (...).

Um axioma de educação bilíngüe afirma que o melhor meio de ensino é a língua materna do aluno. O uso da língua nativa para instrução na sala de aula, permite que a educação da criança continue sem interrupção, do lar a escola, possibilitando o progresso imediato na formação de conceitos, em vez de adiar o desenvolvimento até que seja aprendida uma nova língua. Havia certa resistência a esta filosofia, principalmente, por parte de quem acha que falar outra língua talvez impeça o aprendizado do português. Experiência recente em muitos lugares, porém, prova que um domínio igual ou melhor da segunda língua é alcançado, se a escolarização começa com a língua materna como meio de instrução, com a introdução gradativa da segunda língua (Kindell e Jones, 1976 apud Cunha, 1990:98).

As experiências de alfabetização em Língua Indígena são relativamente pouco numerosas. São muito numerosos os preconceitos ideológicos para negar aos índios o que se concebe como óbvio a qualquer sociedade: o direito de ser alfabetizado na própria língua (Meliá, 1979:72).

Era proposição do Centro de Treinamento Profissional Clara Camarão manter contato permanente com os monitores bilíngües, orientando-os em relação aos programas de ensino a serem seguidos e, também, realizar encontros para atualização periódica destes profissionais. Contudo, apesar do aporte teórico, da boa infra-estrutura existente e do envolvimento dos índios com o programa, a experiência do CTPCC acabou. Um conjunto de fatores parece ter interferido neste desfecho: alguns setores da FUNAI eram resistentes à idéia de formação indígena; a equipe local era vista como subversiva e insufladora dos índios; havia divergências entre FUNAI e IECLB na administração do Centro; algumas chefias de posto procuraram causar impecílios à realização e à supervisão dos estágios³¹; os cursistas concluintes não concordavam que houvesse novas turmas sem a contratação prometida aos formandos³², e, finalmente, a mudança da sede do Posto

³¹ Houve chefia de posto que nem sequer aceitou o estagiário.

³² Bem mais tarde, alguns monitores foram contratados para ocupar cargos na burocracia interna da FUNAI.

Indígena para as instalações do Centro, interferindo no andamento dos trabalhos e causando muitos atritos entre a direção e a chefia do posto.

Localizado nas áreas, o Posto Indígena é a unidade básica da FUNAI. “A maioria das escolas indígenas estão vinculadas administrativamente a estas unidades, através das quais, em última instância, se verifica o controle do Estado, nas atividades escolares” (Cunha, 1990:107).

Cunha (1990:107) aponta para o fato de que o posto indígena é o primeiro lugar da agência indigenista concretamente afetado pela conscientização dos índios e, também, é o primeiro lugar onde são operados os mecanismos para anulá-la.

Acostumados a um relacionamento com os índios, cuja prática indigenista é o paternalismo e o clientelismo, os funcionários do Posto Indígena e, em especial, o Chefe do Posto estão pouco familiarizados com o diálogo questionador e crítico com os índios. Esta situação não deve ser vista como presente apenas no Posto Indígena, ao contrário, ela reflete um quadro mais amplo, que diz respeito à incapacidade do Estado de intermediar os interesses dos índios junto aos demais segmentos da sociedade brasileira (Idem: *ibidem*).

2.4 - A SITUAÇÃO ESCOLAR ENTRE OS KAINGÁNG

Grande parte das escolas indígenas hoje em nosso país tem como tarefa principal a transformação do “outro” em algo assim como um “similar”, que, por definição, é algo sempre inferior ao “original”. Não é por outra razão, diga-se de passagem que os currículos empregados nas escolas indígenas oficialmente reconhecidas sejam tão radicalmente idênticos aos das escolas dos não-índios. Fundamentalmente etnocêntricos, estes projetos tradicionais de educação escolar indígena têm encarado as culturas dos povos nativos como um signo inequívoco do “atraso” a ser combatido pela piedosa atividade civilizatória (Silva, 1995:151).

É importante lembrar que a educação escolar formal existe entre os Kaingáng desde a década de quarenta e foi implantada nos moldes das escolas isoladas rurais. Os programas de ensino, material didático, calendário escolar e outros seguiram a orientação padronizada dada a estas escolas.

A este propósito, o próprio Serviço de Proteção aos Índios, num relatório de 1953³³, fez reflexões importantes a respeito da educação escolar que este órgão promovia e de sua inadequação aos povos que pretendia assistir.

O SPI mantém 66 escolas em seus Postos Indígenas. São essencialmente idênticas as escolas rurais do Brasil, usando os mesmos métodos e até o mesmo material didático; evidentemente inadequado para os índios. Elas visam, primariamente, a alfabetização dos índios, procurando, também, ensinar certas técnicas para a confecção de roupas e trabalhos de agulhas para as meninas e, em algumas escolas especiais, habilidades artesanais aos meninos, como carpinteiro, funilaria, olaria, trabalho em couros, e poucas outras.

A consequência deste tipo de ensino, tem sido o desinteresse das crianças e seus pais, exceto junto aos grupos mais aculturados que falam corretamente o português e que estão conscientes da utilidade desta aprendizagem (SPI, 1953 apud Cunha, 1990 : 88-9).

“A proposta de uma escola indígena com algumas adaptações, no sentido de melhorar o seu funcionamento, deve ser situada no conjunto de orientações adotadas pelo SPI, nos anos 50 e 60”(Cunha, 1990: 94), lhes dando um cunho mais rural, dotando o currículo de práticas agrícolas, com instalação de hortas e pomares. No entanto, o “sucesso” dessa proposta continuou, segundo documento de 1960³⁴, esbarrando na desqualificação do pessoal docente.

Algumas medidas preliminares já foram tomadas neste sentido com a transferência de escolas que funcionam junto a grupos pouco aculturados, para outros onde possam ser mais úteis e instalação de novas escolas dotadas de oficinas para ensino artesanal. Um novo

³³ Relatório das atividades do Serviço de Proteção aos Índios durante o ano de 1953.

³⁴ Serviço de Proteção aos Índios. Relatório do SPI -1960.

tipo de escola deverá ser inaugurada brevemente para os grupos indígenas menos aculturados. Ali será evitado até o nome de escola para fugir as conotações negativas que esta designação tem para os índios, como de um lugar que se confina as crianças durante longas horas de cada dia, submetendo-as a uma disciplina forçada e em prejuízo de outras atividades que lhes parecem mais úteis. Nem podiam ter outra atitude para com as escolas que conhecera, das quais nenhum benefício lhes veio, mas ao contrário, somente os prejudicou por privar crianças de longas horas de aprendizado informal das técnicas que lhes seriam realmente úteis, como a preparação dos artefatos tribais, as técnicas de caça, pesca, coleta e outras.

(...) Em vista destas condições a casa dos índios³⁵ só procurará ensinar as crianças a falarem português e as escolas comuns estão sendo orientadas no sentido de utilizarem o primeiro ano escolar exclusivamente para este fim, só tratando a alfabetização nos anos seguintes.

Estamos preparando também uma cartilha especial para os índios, redigida em português, mas utilizando temas que lhes sejam acessíveis e que possam despertar seu interesse.

A maior dificuldade que nos defrontamos no terreno educacional é o do recrutamento de professores capazes. Devido ao baixo nível dos salários pagos pelo SPI, e as condições de trabalho extremamente difíceis que oferece, não tem sido possível selecionar mestres melhores que os disponíveis nas regiões em que estão localizados os Postos Indígenas; os quais via de regra, não possuem outra instrução que a primária. O SPI tem procurado superar esta dificuldade entregando as escolas as esposas dos agentes dos postos que geralmente apresentam melhores qualificações profissionais. É evidente, contudo, que o problema persiste ainda mais porque a tarefa de educar jovens de uma corrente cultural diversa da nossa, exige preparo pedagógico especial que nenhuma delas apresenta (SPI, 1953, apud Cunha, 1990:89-92).

Santos (1975:73-4), no entanto, é veemente:

A precária escola isolada, que utiliza um professor sem preparação pedagógica adequada e se vale de um programa de ensino destituído de vinculação com o grupo indígena a que serve, está inteiramente condenada. Dela nada há que aproveitar, a não ser a certeza de que

³⁵ Designação dada à escola para índios “menos aculturados”.

os poucos índios que logrou alfabetizar foi devido a situações especiais, como, por exemplo, a dedicação ao trabalho de alguns de seus professores ou a própria capacidade individual daqueles alunos.

Atualmente, nas escolas das áreas Kaingáng, ainda a maioria dos professores é não-índia. Grande parte deles não têm habilitação para o exercício do magistério e nenhuma formação especial para o trabalho com indígenas. São elementos disponíveis na própria periferia do posto indígena. “A maior parte deles atua junto aos indígenas por conveniência salarial ou outra motivação qualquer, que não o interesse em vivenciar um experimento pedagógico particular” (Idem: 57). Além disso, esses docentes trabalham de forma isolada e sem orientação pedagógica. “O seu trabalho está assim desconectado de qualquer objetivo geral e acaba se reduzindo apenas na transmissão de algumas informações aos alunos-índios”(Idem : 55).

“A maioria dos docentes vê o indígena com a mesma carga de estereótipos que a população regional, o que, por si só, já seria suficiente para prejudicar o desenrolar do processo escolar sob sua orientação”(Idem: 57). Na realidade, o aparato escolar serve, para convencer a sociedade envolvente de que os indígenas estão sendo adequadamente cuidados e que “se mais não aproveitam é porque não querem ou são incapazes” (Idem: 55).

A preocupação de toda a sistemática escolar colocada à disposição dos alunos-índios é sua alfabetização. Não há, assim, qualquer programação voltada para a inclusão de conteúdos práticos aos alunos. As escolas são, assim, ambientes onde o aluno-índio *permanece* durante certo período do dia, cumprindo tarefas quase sempre totalmente desconectadas de seus interesses e de sua vida. Um exemplo lastimoso desta situação tivemos oportunidade de obter ao vermos as anotações que haviam sido ditadas por uma professora para um menino-índio de 13 anos de idade e que se referiam aos índios do Brasil. Havia diversas referências estereotipadas sobre as populações indígenas que ocuparam no passado o país e nem uma única informação sobre o índio no presente, nem sobre a história ou o cotidiano do grupo do qual o garoto pertencia (Idem: 60-1, grifo do autor).

Santos aponta ainda que “invariavelmente os resultados alcançados são nulos com relação ao domínio, por parte dos alunos indígenas, da leitura, da escrita, das operações fundamentais e da compreensão de certos valores da sociedade promotora da escolarização” (Idem: 54-5). Este autor adverte,

todavia, que o maior ou menor interesse dos professores envolvidos pouco altera os resultados alcançados porque a questão fundamental é a estruturação geral da escola, especialmente, dos objetivos que com ela se pretende alcançar.

O educando não conseguindo aprender, chega a conclusão de que não possui esta faculdade, verificando para si mesmo o que muitos já disseram: “o índio não aprende”.

Por sua vez esta experiência leva o educando indígena a menosprezar sua língua, sua cultura, sua gente (...). Então o fato de “ir para a aula ” torna-se uma atividade inútil, sem ligação com sua vida cotidiana (...) (Newman, apud Santos, 1975:55).

Isto acarreta, via de regra, uma significativa evasão que pode ser comprovada pelos dados publicados na Revista Saga (13, 1992): em 1992, nas dez escolas das Áreas Indígenas de Guarita e Inhacorá / RS matricularam-se 245 alunos na primeira série e apenas 44 na quarta série.

Além disso, geralmente a partir da quinta série, os alunos que desejam continuar seus estudos precisam deixar a área, tendo

(...) muita dificuldade de acompanhar as aulas devido ao ambiente que é totalmente diferente do seu (...). Ao concluírem a quinta série, dominam o português, mas o vocabulário é ainda muito restrito, o que dificulta a compreensão e assimilação das aulas (Nascimento, 1981:145).

A proposta de ensino bilíngüe sofreu grande resistência por parte das chefias dos postos, dos demais funcionários da FUNAI e, especialmente, dos professores não-índios. Na tentativa de minimizar o problema, o CTPCC ofereceu cursos intensivos de reciclagem a esses professores visando uma melhor aceitação e integração ao programa. Apesar disso, alguns professores “reciclados” desconsideravam de tal forma o trabalho do monitor indígena a ponto de reiniciar o processo de alfabetização desde o período preparatório, incluindo, até mesmo, exercícios de coordenação motora. Naturalmente a evasão das crianças índias era enorme.

Por outro lado, os próprios pais dos alunos acreditavam que os professores brancos ensinavam melhor. Santos (1975:69) colheu depoimentos em que se evidencia que a população aldeada não via como

necessária a atuação do monitor, alegando que “nossas crianças precisam aprender português, kaingáng elas já sabem ...”

O índio que vai ser alfabetizado e sobretudo os seus pais sofrem uma espécie de desencanto frente à alfabetização na língua deles, como se lhes fosse negado o direito prestigioso de saber português. O alfabetizador na língua indígena, mesmo se ele é um indígena, carece de um preparo pedagógico adequado às mais das vezes, dada a falta de tradição nessa experiência (Meliá, 1979:73).

O índio também têm seus estereótipos e está sujeito a graus diversos de alienação. Quando o índio diz que não interessa aprender Kaingáng, isto pode estar a revelar uma espécie de “ideal de branqueamento”, ou seja, o desejo de despir alguns dos característicos que servem para identificá-lo como membro de um grupo minoritário e continuamente inferiorizado (Santos, 1975:69).

Vítima de (...) distorções, o indígena em casos extremos chega a assumir posições ou a formular explicações tomadas ao branco sobre si próprio. Neste caso estão as racionalizações sobre a inconveniência de se aprender na escola a língua indígena. É óbvio, entretanto, que em decorrência de seu trato com o branco, o índio já viveu diversas situações que lhe ensinaram a se colocar como membro de uma casta inferior. A alienação da realidade vivida, do grau de submissão em que se encontra, leva-o em alguns casos ao mascaramento de sua identidade. Permitir, assim, que os filhos aprendam a língua indígena na escola poderá significar o reconhecimento de uma identidade que as vezes convém ser negada (Idem: 72).

A rejeição ao ensino bilíngüe foi agravada pelo fato de que os monitores indígenas passaram a ter um status diferenciado, uma vez que não só possuíam maior escolaridade que os demais, como também exerciam uma ocupação pela qual recebiam uma remuneração mensal, ou seja, passaram a ser assalariados, modificando, assim, sua relação de trabalho no interior da comunidade tradicional.

Em algumas situações, os próprios monitores assumiram posições que estimulavam a sua não-aceitação, seja pelos professores civilizados, seja pela população indígena aldeada. Sendo originário, na maioria dos casos, de outra aldeia Kaingáng, o monitor muitas vezes assumiu efetivamente o papel de mais um burocrata no posto.

Assim, suas atividades eram estritamente cumpridas no ambiente escolar e suas relações com os integrantes do grupo a que estavam servindo se estabeleceram a partir de sua condição de professor. Tal situação imediatamente colocou o monitor na condição de “índio diferente”, “de índio assalariado”. Em certos casos, talvez inconscientemente, o monitor aumentava tal caracterização, usando um vestuário que nitidamente o distinguia dos demais índios, ou ostentando certos complementos, como óculos, colares, relógio, gravador, rádio, etc. (Idem: 69).

Outro fator discriminador foi “a vinculação do monitor com possíveis preocupações de evangelização, devido a inspirações recebidas durante sua fase de formação” (Idem: 69-70), criando, em alguns postos, barreiras para sua atuação.

O próprio termo monitor é pejorativo, é como se fosse um meio-professor³⁶. Para Silva (1995: 151-2) o monitor bilíngüe

(...)não é outra coisa senão o professor indígena domesticado e subalterno. O monitor indígena foi “inventado” para ajudar os missionários / professores não-índios na tarefa de alfabetizar nas línguas indígenas. Muitas vezes esse monitor indígena servia também de informante sobre sua língua para os missionários, na tarefa de tradução da Bíblia, objetivo principal do S.I.L. É muito menos alguém que monitora do que alguém que é monitorado por um outro e, assim (...), estão sempre prontos a servir a seus superiores civilizados.

Segundo Barbosa (1984:62), os monitores bilíngües cumprem o papel de mediadores entre os projetos educativos e suas comunidades de origem, constituindo-se em “figuras intermediárias que representam a expressão dos aspectos ambíguos de uma prática pedagógica exercida como instrumento de contato entre etnias distintas”.

Cabe aos monitores indígenas, todavia, o exercício de um papel essencial nos processos educativos, (...) na difusão de categorias que constituem um patrimônio comum ao conjunto da sociedade e ocorre

³⁶ Isto se expressa também do ponto de vista da remuneração, Santos (1975:56) ao observar o quadro de funções da FUNAI registra os seguintes salários:

- Professor auxiliar de ensino cr\$630,00;
- Professor monitor cr\$320,00.

seja em situações formais - nas quais a transmissão de conhecimentos escolares é pedagogicamente sistematizada - seja em situações informais (Idem: *ibidem*).

Todo o material didático, cartilhas, livros, cartazes foram preparados pelo Summer Institute of Linguistics e publicados pela FUNAI.

Estas cartilhas e livros foram escritos a partir da vivência de lingüistas nessa área, e são de grande auxílio para o ensino bilíngüe. No entanto se fossem mais simples, mais atraentes e envolvessem mais a cultura e a história desse povo seriam mais aproveitáveis. Há muito pouco material sobre a cultura indígena Káingang (...) (Nascimento, 1981:145).

Além disso, em função dos custos de produção elevados, “as cartilhas para os índios, comparadas com aquelas destinadas à sociedade nacional, são de uma pobreza tipográfica, papel, cores, desenhos, encadernação, realmente deprimentes” (Meliá, 1979:73).

A escola bilíngüe, localizada em aldeia, tem muita semelhança com a escola da cidade pela disposição física dos alunos e de seus professores na sala, pelas aulas cronometradas, pela disciplina da fila, do hasteamento da bandeira e das aulas sobre símbolos nacionais. A única diferença da escola está no uso - em seus primeiros anos - da língua indígena (Barros, 1994:25).

De qualquer forma, Barros (*ibidem*) admite que o uso da língua indígena e a localização da escola na própria aldeia podem ser considerados sinais de progresso, se comparados com a experiência dos internatos das missões católicas.

Apesar da FUNAI ter considerado o ensino bilíngüe como uma de suas prioridades, muitos problemas dificultaram sua ampliação ou, até mesmo, sua continuidade.

A falta de recursos para a montagem de uma infra-estrutura adequada, a insuficiência de pessoal especializado, a grande dispersão de grupos tribais e as dificuldades de adequação do ensino ao estágio cultural de cada grupo indígena, têm também impedido um melhor atendimento na área educacional (FUNAI, 1980: 26).

Além disso, Cunha (1990:103) aponta ainda outras questões como:

- a ausência de um programa de pesquisa da situação sócio-lingüística dos grupos indígenas;
- a falta de uma política de capacitação de seus professores;
- a falta de entrosamento com instituições científicas que estejam em condições de oferecer assessoramento ao programa de educação;
- a própria descontinuidade administrativa da FUNAI, em que cada novo dirigente tenta impor também novas orientações e prioridades.

Por outro lado, dentre os poucos programas de ensino bilíngüe que tiveram continuidade, o uso da língua nativa tem ficado restrito ao período de alfabetização, o português passa a ser, via de regra, a língua predominante nas diversas atividades desenvolvidas no âmbito da Escola. Esse método, portanto, tem sido usado na prática como uma “ponte” para facilitar e mesmo acelerar o processo de integração do índio à sociedade nacional.

Tanto as escolas indígenas que adotam apenas adaptações para seu funcionamento como as de caráter bilíngüe, tem aplicado uma pedagogia que visa a formar índios alienados, incapazes de refletir criticamente o contexto histórico no qual estão inseridos. Nesse particular essa pedagogia se nega a tratar qualquer tipo de conflito entre índios e “brancos” no âmbito da escola, ainda que esses conflitos façam parte do cotidiano da maioria dos povos indígenas (Idem:105-6).

É oportuno lembrar que Barros (1994:18) afirma que a educação bilíngüe propagou-se na América Latina integrando o processo de evangelização. Na realidade, a alfabetização em língua indígena é “parte imprescindível do projeto de conversão, mediada pela tradução da Bíblia” (Idem: 24).

Enquanto que para o SPI, o intuito da escola era capacitar os índios para que se integrassem “na sociedade nacional através do trabalho, ou seja, como produtores de bens de interesse comercial para abastecerem o mercado regional” (Idem: 94), para a FUNAI, embora com uma proposta teoricamente mais refinada, a escola também deveria integrá-lo, não mais pela alfabetização em português, mas através do ensino bilíngüe. Em ambos os projetos o resultado é a opacização, o apagamento do índio.

No que se refere às escolas mantidas pela FUNAI, estas ainda que participem dessa política de integração, tem ocultado para si mesmas esse efeito por uma suposta autonomia de funcionamento. A discussão sobre a educação escolar, no interior dessa instituição, está centrada apenas em aspectos metodológicos, destacando-se a preocupação com a adaptação de calendário, currículos e materiais didáticos. O ensino bilíngüe vem sendo priorizado como a forma mais efetiva de adequação da escola à realidade dos índios, embora, na prática, sua aplicação conduza ao privilégio exclusivo da língua portuguesa.

A discussão dessas questões de ordem metodológica, portanto, pouco tem contribuído para a melhoria do funcionamento das escolas, mas é preciso lembrar que, é apenas enquanto o estado privilegia o debate sobre o método em detrimento do debate de um projeto político de escola(s) indígena(s), que ele assegura a permanência do caráter alienador de sua pedagogia, fazendo com que, dentro dessa ótica, se possa afirmar que não existem propriamente, escolas indígenas e sim escolas de “branco” adaptadas para índios.

(...)cabe ressaltar ainda que, independentemente do fato da escola fazer parte do projeto estatal de integração dos índios, não há como negar o seu papel secundário nesse projeto: as condições precárias destas escolas não lhe permitem sequer executar com eficácia sua função de instrumento de dominação (Cunha, 1990:112-3).

Esses quase trinta anos de vigência do ensino bilíngüe, em especial entre os Kaingáng, mereceria ser cuidadosamente avaliado, dimensionando-o da perspectiva indígena (professores, alunos, comunidade) quanto às possíveis perdas e aos prováveis ganhos. Embora esse não tenha sido o foco de observação, pode-se constatar, contudo, que a atuação de alguns monitores vêm sendo decisiva para a manutenção da língua kaingáng, sobretudo na sua forma escrita.

Atualmente na Área Indígena de Rio das Cobras / PR está localizada a Missão do Cristianismo Decidido, base de pesquisa do Summer Institute of Linguistics, cujo trabalho tem sido, segundo Tommasino (1995:225), converter os índios e ainda preparar monitores bilíngües que acabam se tornando multiplicadores de suas idéias religiosas, constituindo-se esta missão em um aliado da FUNAI no trabalho de “civilização” dos índios.

Cunha (1990:109-10) adverte-nos que embora “esteja em andamento um projeto de integração do índio à sociedade nacional, onde o objetivo final é a assimilação dessas populações, a FUNAI, a quem cabe o papel de concretizar esse projeto, também funciona de forma a proteger e defender alguns interesses dos índios”.

Deve-se ressaltar, também que a FUNAI é um espaço de luta, com seus funcionários vinculados a diferentes posições políticas. Não há dúvidas de que prevalece entre os funcionários uma posição de alienação, em que não se questiona a política da instituição. Mas, mesmo assim, ainda existem aqueles que assumem uma posição crítica em relação a essa política.

Outro fato a ser considerado é a interferência dos próprios índios no funcionamento da instituição indigenista. O processo de submissão dos índios pelo estado não se deu de forma idêntica nos mais de cento e oitenta grupos indígenas existentes no Brasil. Determinados grupos se tornaram subservientes a FUNAI, enquanto outros, apesar da dependência, têm conseguido manter uma postura questionadora (...).

Não se pretende (...) minimizar o papel de dominação cultural da política do Estado brasileiro. Trata-se de mostrar que a atuação do Estado não ocorre de forma mecânica, contribuindo para tanto as diversas forças políticas que atuam na sociedade (Idem:110-11).

3 - A FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS BILÍNGÜES

Sendo a educação formal um instrumento do processo de socialização particular às sociedades complexas, deve-se pensar que a sua utilização junto a populações tribais minoritárias, portadoras de situações históricas e culturais bastante diferenciadas, exige permanente reavaliação e contínuos reajustes. Isto se for pretensão usar a educação como vínculo promotor de mudanças, de busca de melhores condições de interação entre os componentes da sociedade nacional envolvente e os contingentes tribais e, dessa forma, encontrar fórmulas não-espoliativas para promover as relações entre índios e não-índios (Santos, 1975:71).

Em 1988, a Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul tomou a si a tarefa de coordenar uma Comissão de Educação Indígena, que mais tarde veio a se chamar Núcleo de Educação Indígena - NEI.

O NEI / RS, como os demais, propunha-se ao acompanhamento da educação escolar das comunidades indígenas, à produção e difusão de material didático, bem como à formação diferenciada e à atualização de professores não-índios e de monitores bilíngües. Era composto por representantes: da Secretaria Estadual de Educação e das Delegacias de Educação nas quais havia área indígena; da FUNAI; de segmentos de universidades ligados à causa indígena; de entidades pró-índio e de monitores indígenas bilíngües.

Entretanto, afora algumas reuniões, muito pouco foi feito, devido, principalmente, à inoperância e entraves do próprio Estado. Além disso, em 1991, com a mudança de governo, o NEI foi praticamente desativado, ressurgindo apenas em 1995.

Do lado não-governamental, no entanto, as coisas andaram um pouco mais. Durante esse período foi fundada a Organização das Nações Indígenas do Sul - ONISUL, que buscava principalmente a afirmação da alteridade étnica e a recuperação e a demarcação das terras indígenas. Também foi criada, em setembro de 1991, a Associação de Professores Bilíngües Kaingáng e Guarani - APBKG, que nasceu da percepção de que os índios nunca foram os sujeitos de sua educação escolar. A APBKG, ciente de que os índios só terão uma escola realmente indígena quando esta for assumida integralmente por eles próprios, tem como objetivo principal garantir uma educação específica e diferenciada com a participação da comunidade indígena.

Além disso, nesta época, aconteceu uma melhor articulação entre algumas entidades pró-índio no sul do Brasil, especialmente entre o Conselho Indigenista Missionário - CIMI- e o Conselho de Missão entre Índios - COMIN; as organizações indígenas recém-criadas, APBKG e ONISUL, e a Universidade Regional do Noroeste do Rio Grande do Sul - UNIJUÍ³⁷. Esses atores constituíram, informalmente, uma espécie de coletivo, de âmbito não-governamental, que foi agendando reuniões periódicas de trabalho para elaboração de projetos e programação de eventos em parceria.

Assim foram realizados três cursos de Lingüística Kaingáng (com 24 horas / aula cada) para monitores bilíngües:

em dezembro de 1991, em Tenente Portela;
em abril de 1992, em Passo Fundo;
em dezembro de 1992, na Área Indígena de Ligeiro.

Ainda no final de 1990, este mesmo coletivo elaborou um “Programa de Educação Escolar Indígena” com quatro projetos:

Ensino Supletivo em nível de 1^o Grau para Indígenas;
Capacitação de Professores para o Ensino Supletivo de 1^o Grau para Indígenas;
Curso sobre Alfabetização para Monitores Bilíngües;

³⁷ Particularmente, através do Seminário Permanente de Educação Popular - SPEP, que é um programa de educação popular que vem sendo construído, no espaço da FIDENE / UNIJUÍ, por Movimentos Sociais e Instituições de Assessoria (ONGs e Universidades).

Curso de Formação de Professores Indígenas Bilíngües, Supletivo, em nível do ensino de 2^o Grau - Habilitação Magistério.

Apesar das Delegacias de Educação terem incluído esse programa em suas previsões orçamentárias para o exercício de 1991 e apesar dele ter sido apresentado à chefe do Departamento de Assuntos Universitários e à chefe do Departamento de Ensino Supletivo e, em outra oportunidade, à Diretora Pedagógica, efetivamente, a Secretaria de Educação nunca respondeu à esta demanda. Neste ínterim, o NEI deixou de funcionar.

3.1 - O CURSO PARA PROFESSORES BILÍNGÜES

Dado o acima exposto, considerou-se o projeto do Curso de Magistério o que traria maior ganho político na luta pela autonomia indígena e partiu-se em busca de outros financiadores. Algumas agências da cooperação internacional mostraram-se interessadas por esse trabalho, mas com a convicção de que *“a educação é dever do Estado”*, enviou-se o projeto ao Ministério da Educação.

O Comitê de Educação Escolar Indígena deu parecer favorável e o projeto foi aprovado, mas, naquele ano, a sistemática de financiamento do MEC não contemplava a liberação de recursos para bolsa-manutenção aos alunos. Fez-se, então, um projeto específico solicitando auxílio para transporte, alimentação e estadia dos cursistas, o qual foi encabeçado pelo COMIN e dirigido a agências de cooperação internacional.

Após discussões norteadoras, realizadas pelo coletivo das instituições envolvidas, montou-se um processo solicitando a autorização de funcionamento do Curso ao Conselho Estadual de Educação, especialmente baseado na Resolução CEE 193 / 88³⁸. O processo tramitou durante quase um ano e a autorização só foi dada em 31 de janeiro de 1994³⁹.

³⁸ Neste específico, muito contribuíram alguns professores do Departamento de Pedagogia da UNIJUÍ e especialmente, a Professora Nely Zaffari, da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI, responsável pela organização do Curso de Magistério do Movimento Sem Terra, que se desenvolve junto à FUNDEP, em Braga / RS, desde 1990.

Havia uma enorme preocupação com o aspecto legal do Curso. A experiência anterior, de formação de monitores indígenas bilíngües, do Centro de Treinamento Profissional Clara Camarão, na década de 70, descuidara dessa parte. Embora tenha sido exigido de seus alunos ingressantes o nível primário completo e de ter sido um curso longo (três anos em período integral), não propiciou aos seus concluintes a titulação de 1^o grau ou equivalente.

A formação profissionalizante de magistério, em nível do ensino de 2^o grau, parece ser muito importante para os índios Kaingáng pela sua situação particular de contato. Com a titulação passam a concorrer em pé de igualdade com os professores não-índios nos concursos públicos. Assim sendo, o professor indígena se constitui professor não apenas por ser índio, mas também por ter uma formação específica: estudar, refletir a partir de sua cultura, discutir com seus colegas, dedicar-se à questão educacional, ou seja, o professor bilíngüe “alçado juridicamente, pela formação e pelo título à função de condutor do processo pedagógico, abre para si e, portanto, para os Kaingáng, a possibilidade de gerenciar o processo desde dentro”(Oliveira e Oliveira, 1997:62).

Além disso, concluído o 2^o grau, os que quiserem continuar seus estudos poderão ingressar, via vestibular, num curso superior. Terão acesso, portanto, a um variado leque de opções profissionais, do qual a própria comunidade indígena poderá indicar as que lhe são necessárias. Na verdade, esse fenômeno vem ocorrendo nos últimos anos e em todo o Brasil já existem diversos índios com formação superior. Atualmente, só na UNIJUÍ há onze estudantes Kaingáng cursando: Agronomia, Direito, Enfermagem, Geografia, História, Pedagogia e Sociologia.

Enquanto o trabalho de divulgação do Curso ia acontecendo nas áreas indígenas (busca de candidatos, conversa com as lideranças), especialmente organizado pela APBKG, ONISUL e COMIN, o local para o funcionamento ia sendo escolhido. Era necessário um local relativamente de fácil acesso e equidistante em relação às áreas indígenas, onde os alunos pudessem conviver entre si o maior tempo possível, com baixo custo e com

³⁹ É interessante observar a morosidade dada a este processo, embora o CEE tenha lhe sugerido pouquíssimas alterações do ponto de vista técnico-legal, que foram acatadas e reformuladas imediatamente. Processo similar, o qual recebeu o nosso auxílio, foi realizado em Roraima, e o respectivo Conselho o autorizou em apenas quinze dias.

refeitório exclusivo, pois havia uma reivindicação de que os cozinheiros fossem índios. Optou-se então por uma escola agrícola com alojamento conjunto e espaço verde: o Centro Rural de Ensino Supletivo⁴⁰ - CRES - de Bom Progresso / RS.

3.1.1 - Comissão Coordenadora

O Curso de Formação de Professores Indígenas Bilíngües foi resultado do esforço conjunto das organizações indígenas APBKG e ONISUL, das entidades indigenistas COMIN e CIMI, e da UNIJUÍ, que formaram uma Comissão Interinstitucional Coordenadora composta por representantes de cada uma delas. Esta Comissão teve como atribuições:

- a orientação político-pedagógica para a formação de professores indígenas bilíngües;
- o intercâmbio de experiências e recursos;
- o acompanhamento e a avaliação sistemática das ações em andamento.

3.1.2 - Objetivo

Este Curso teve por objetivo formar professores indígenas bilíngües para atuarem no ensino de primeira à quarta série nas escolas das comunidades Kaingáng do Sul do Brasil (PR, SC, RS), buscando garantir o direito deste povo à uma educação específica que lhes assegurasse e fortalecesse a própria identidade - respeitando, valorizando e resgatando seus métodos próprios de aprendizagem, sua língua e tradição cultural⁴¹.

3.1.3 - Princípios Gerais

⁴⁰ O CRES cobrou dez salários-mínimos / mês pela cedência de suas instalações, custeados até a penúltima etapa pelo COMIN (com apoio inicial do CIMI). O refeitório foi improvisado num galpão tosco utilizado para as festas da escola.

⁴¹ Alusão ao artigo 264 da Constituição do Rio Grande do Sul (1989), que postula: o Estado proporcionará às comunidades indígenas o ensino regular ministrado de forma intercultural e bilíngue, na língua indígena da comunidade e, em português, respeitando, valorizando e resgatando seus métodos próprios de aprendizagem, sua língua e tradição cultural. Vale a pena conhecer-se o parágrafo único deste mesmo artigo: o ensino indígena será implementado através da formação qualificada de professores indígenas bilíngües para o atendimento dessas comunidades, subordinando sua implantação à solicitação por parte de cada comunidade interessada ao órgão estadual de educação. Como se pode constatar o Estado passou longe de sua própria constituição.

Na concepção deste Curso, o professor indígena tem um grande compromisso com o seu povo. Precisa utilizar competentemente sua língua materna e a língua oficial e conhecer profundamente sua sociedade, como também, a estrutura da sociedade envolvente. Precisa selecionar adequadamente os conteúdos necessários ao enfrentamento dos problemas gerados a partir do contato, mantendo-se ajustado ao projeto coletivo de sua comunidade.

Necessita estar atento à pedagogia própria de seu povo, respeitando e valorizando os conhecimentos tradicionais, colocando-se à disposição da sistematização e da divulgação destes conhecimentos, da recuperação histórica e da reafirmação dos valores fundamentais de sua sociedade.

Buscando conhecer e reconhecer-se em sua identidade étnica, se faz urgente que o professor auxilie as novas gerações e a comunidade em geral na revitalização e no fortalecimento de sua língua e cultura e, portanto, na reelaboração coletiva e criativa de sua vida social.

Na concepção deste Curso, a formação de professores indígenas implica o envolvimento das lideranças e comunidades indígenas e a articulação de todas as instituições ligadas, direta ou indiretamente, à educação escolar indígena na formulação de políticas que assegurem a efetiva implantação de um ensino indígena específico e diferenciado, intercultural e bilíngüe.

3.1.4 - Participantes

Destinou-se especialmente a professores indígenas leigos que atuavam nas escolas das aldeias e a demais índios interessados, indicados por suas comunidades de origem, maiores de dezoito anos⁴², com primeiro grau completo e falantes da Língua Kaingáng.

Apesar dos critérios estarem bem definidos e terem sido explicitados na visitação às áreas, na abertura do Curso a realidade foi outra. Compareceram mais de cinquenta candidatos, quando a previsão era a de uma turma com quarenta alunos. Vários deles não tinham completado o primeiro grau; outros, todavia, cursavam o segundo grau ou até já o haviam

⁴² Exigência da Resolução CEE 193 / 88.

concluído; alguns destes, inclusive, com a habilitação magistério iniciada ou concluída. Muitos não falavam Kaingáng (embora o “entendessem”); poucos sabiam escrevê-lo e alguns eram monitores bilíngües, ou seja, professores de Língua Kaingáng. Havia também mulheres com bebês recém-nascidos. Decidimos aceitar a todos, com exceção dos menores de dezoito anos.

Aceitamos os que não haviam concluído o 1º grau com a condição de que o fizessem paralelamente ao Curso, através de alguma modalidade de ensino supletivo e, aos com 2º grau, convidamo-los a o refazerem, pois o Curso de Formação de Professores Indígenas Bilíngües era específico e não previa aproveitamento de disciplinas.

O docente índio - monitor bilíngüe com reconhecida experiência, e à época, presidente da APBKG - prontificou-se a dar aulas de Língua Kaingáng em algumas noites por semana para os que não falavam o idioma. Este grupo foi denominado carinhosamente de “a turma do prézinho”.

3.1.5 - Funcionamento

O Curso foi estruturado em sete etapas intensivas nos meses de julho, janeiro e fevereiro, durante o quadriênio 1993-1996, totalizando 2400h incluindo o estágio supervisionado de 300h. Foi planejado desta forma para que os índios não ficassem demasiado tempo fora de suas aldeias e, especialmente, para permitir que os professores leigos em exercício continuassem atuando nas escolas de suas áreas de origem.

Período de Realização

<i>1993</i>	<i>1994</i>	<i>1995</i>	<i>1996</i>
	Janeiro	Janeiro	Janeiro
	Fevereiro	Fevereiro	Fevereiro *
Julho	Julho	Julho	Julho

* Estágio supervisionado

Vinte por cento da carga horária de cada disciplina foi desenvolvida na modalidade não-presencial. Assim, entre um período letivo e outro os cursistas realizaram atividades como:

- estudos orientados;
- coleta de dados nas suas comunidades, buscando responder ou elucidar questões surgidas no período presencial;
- pré-estágios, contemplando observação, participação e regência de classe com o respectivo registro e análise destas práticas.

Na primeira etapa, as aulas aconteceram de segunda à sexta-feira. Como muitos alunos permaneciam no CRES durante o final de semana - devido à longa distância de suas áreas - optou-se, depois da 2^a etapa, por aulas também aos sábados, com um “sábado livre” nas etapas de inverno e dois, nas etapas de verão, numa média de 26 e 41 dias letivos por etapa, respectivamente.

As aulas eram realizadas pela manhã e à tarde. À noite eram desenvolvidas atividades relacionadas ou não com a disciplina em andamento: havia exibição de vídeos, assembléias, reuniões de equipe, finalização de trabalhos iniciados em aula, ensaios de dramatizações e estudos.

3.1.6 - Organização Curricular

As disciplinas foram concentradas e organizadas de modo que levassem, no mínimo, duas etapas para serem concluídas. Por exemplo: uma disciplina com 60 h /aula era desenvolvida em seis dias letivos (48h), sendo três dias numa etapa e os outros três na etapa seguinte. Vinte por cento da carga horária (12h) era realizada de forma não-presencial. Se somadas as atividades desenvolvidas à noite com as executadas nas aldeias, a maioria das disciplinas excedeu a carga horária prevista. Os dois pré-estágios

também não foram computados na carga horária total. A grade curricular incluiu:

DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA
Português	160
Literatura Brasileira	80
História	90
Geografia	90
Matemática	200
Química	60
Física	60
Biologia	60
Educação Física	60
Educação Artística	60
Sociologia Cultural	60
Língua Kaingáng	230
Organização Social Kaingáng	90
Agricultura	60
Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º grau	60
Fundamentos da Educação	200
Didática	60
Alfabetização e Leitura Bilíngüe	120
Metodologia do Ensino de Arte	48
Metodologia do ensino de Educação Física	48
Metodologia do Ensino de Matemática	48
Metodologia do Ensino de Ciências	48
Metodologia do Ensino de Estudos Sociais	48
Asúde Escolar	60
Estágio Supervisionado	300
TOTAL	2.400

Esta grade curricular contemplou:

- *disciplinas de formação geral* (obedecendo a orientação nacional para o 2º grau): Português, Literatura Brasileira, História, Geografia, Matemática, Química, Física, Biologia, Educação Física e Educação Artística;

- *disciplinas de formação específica*: Sociologia Cultural, Organização Social Kaingáng, Língua Kaingáng e Agricultura;
- *disciplinas de formação do professor*: Fundamentos da Educação, Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1^o Grau, Didática, Alfabetização e Leitura, Metodologia do Ensino de Arte, Metodologia do Ensino de Educação Física, Metodologia do Ensino de Ciências, Metodologia do Ensino de Matemática, Metodologia do Ensino de Estudos Sociais, Metodologia do Ensino de Língua Kaingáng, Saúde Escolar;
- *estágio supervisionado*.

Em todas as disciplinas procurou-se, dentro do possível, estabelecer relações com o já conhecido e fornecer instrumental para que o professor-aluno indagando-se, buscasse conhecer mais sobre sua própria realidade⁴³.

Por meio das disciplinas de formação específica o Curso buscou “devolver” parte do conhecimento acumulado sobre o povo Kaingáng, através da apresentação de produções acadêmicas de diferentes universidades e da apresentação de relatos de viajantes que com ele estabeleceram contato, proporcionando o confronto da ótica ocidental com o que os índios pensam de si próprios. Nestas disciplinas buscava-se também estimular a curiosidade dos cursistas para com os seus processos peculiares de fazer ciência.

Além disso, nas disciplinas de formação do professor foram produzidos variados utensílios pedagógicos para uso em sala de aula, levando-se em consideração os materiais disponíveis nas escolas das aldeias e as características e os interesses das crianças indígenas, segundo a percepção e o relato dos cursistas. Nestas disciplinas também foram planejadas estratégias de ensino e discutidas questões como manejo de classe e dificuldades inerentes ao que-fazer pedagógico.

Os pré-estágios e o estágio supervisionado enriqueceram a grade curricular, possibilitando a vivência de sala de aula aos que ainda não

⁴³ Não caberia aqui explicitar os conteúdos e a metodologia de cada uma das disciplinas. Eventuais interessados, no entanto, poderão encontrá-los na secretaria do Departamento de Pedagogia da UNIJUÍ.

atuavam como professores e possibilitando aos que já atuavam uma reflexão mais aprofundada e coletiva sobre o trabalho docente.

A idéia geral de cada disciplina era discutida pela Comissão Coordenadora que explicitava sua expectativa com relação a ela, sugerindo temas a serem abordados e, eventualmente, conteúdos. Só então, passava-se à indicação de nomes para a respectiva docência.

De modo geral, pode-se dizer que em todas as disciplinas e atividades desenvolvidas no Curso havia o propósito de subsidiar o professor-aluno para a construção coletiva de uma proposta curricular das séries iniciais específica e diferenciada, ou seja, uma proposta com organização curricular, conteúdos, metodologia, calendário e material didático que expressassem a cosmovisão e o modo de ser Kaingáng.

3.1.7 - Docentes

Os professores índios, nas suas múltiplas vivências do contato, do trânsito entre sua cultura e a cultura hegemônica, lidam recursivamente ora com oposições e antagonismos, ora com possibilidades de comunicação. Instâncias primordiais de educação como a família, os rituais do grupo ao longo do contato tendem contraditoriamente ora a se oporem, ora a se combinarem a instâncias educativas da cultura envolvente, as agências que atuam em seu meio, a cidade em que circulam. O processo de sua formação docente é contraditório, como é também o processo da educação escolar indígena em que atuam. Os professores índios e os seus formadores constroem juntos uma base de diálogo, de comunicação intercultural, quando constroem pontes entre seus saberes, entre suas lógicas, expressas em prática discursivas intercomunicativas. Os professores de professores índios, para isso, têm que ter clareza de que os diferentes saberes possuem diferentes contextos de aplicabilidade para trabalharem com a pesquisa como princípio dinamizador do currículo, orientada no sentido de que os diferentes saberes não sejam hierarquizados (Bandeira,1997:46).

A escolha dos professores requereu grande cuidado, pois era necessário garantir a unidade pedagógica do Curso. Os professores eram indicados e escolhidos pela Comissão Coordenadora. Buscava-se o maior

número possível de informações sobre o profissional indicado, que era escolhido, por consenso, a partir dos seguintes critérios combinados entre si: atuação anterior em trabalhos com populações indígenas, preferentemente Kaingáng e com repercussão positiva; competência pedagógica; compromisso político; disposição de participar desta experiência; proximidade geográfica com a área de abrangência Kaingáng; titulação compatível com as exigências legais para o ensino de segundo grau.

Sempre que possível, buscava-se envolver os professores da UNIJUÍ, para que, posteriormente, viessem a se constituir em um quadro de profissionais colaboradores, disponíveis na região, para acompanhamento e assessoria a outras ações que fossem realizadas. Era desejável também que a universidade não fosse uma mera executora do projeto mas que este possibilitasse à instituição uma reflexão desde dentro, sobre o seu próprio fazer pedagógico. Outra expectativa era a de que os professores da UNIJUÍ estabelecessem um vínculo com a problemática indígena expandindo seu campo de pesquisa neste âmbito e ou fizessem algum tipo de acompanhamento aos alunos índios que já cursavam o ensino superior nesta universidade.

A continuidade do professor em nova etapa de trabalho era submetida à apreciação da Comissão Coordenadora. Sempre que possível, era o mesmo professor quem trabalhava a disciplina geral e a metodologia de ensino respectiva.

A quase totalidade dos docentes que ministraram aulas no Curso tinham mestrado ou doutorado. Dos vinte e quatro professores que trabalharam no Curso, dez estavam ligados à UNIJUÍ e onze tinham experiência de trabalho anterior com indígenas, dentre estes, oito com Kaingáng.

3.1.8 - Avaliação

Imaginar a educação como agência de mudanças, implica reconhecer que o processo educativo tem objetivos definidos, fixados pela sociedade que o patrocina, no nosso caso particular, a sociedade nacional. Implica ainda ter presente a noção de que o índio, ao ser alvo de uma eventual consulta pode emitir opiniões que segundo sua

concepção “os brancos gostariam de ouvir”. Os reais interesses dos indígenas têm de ser assim investigados sistematicamente, se é objetivo assisti-los e promovê-los (Santos, 1975:73).

Pode-se dizer que todos, ou seja, coordenação, professores e alunos, estiveram em auto-formação. Estiveram todos construindo uma experiência nova, um caminho ainda não-trilhado e, ao mesmo tempo, construindo-se também.

A concepção de avaliação do Seminário Permanente de Educação Popular - SPEP esteve sempre presente:

A avaliação tem por finalidade aprofundar o conhecimento da prática, criticá-la e orientá-la. Acompanha seu desenvolvimento contextualizando-a, detectando o que foi e o que não foi conseguido, os elementos que alteraram o curso da prática e os que interferiram sobre a mesma, permitindo que se caminhasse para além ou aquém do esperado.

Procura-se também, no processo avaliativo, verificar o que foi superado em relação a estágios anteriores da prática - mudanças quantitativas e qualitativas - que contradições permanecem e o que precisa ser incorporado ao processo para o prosseguimento da caminhada, num estágio superior - a prática transformada. Portanto, implica em tomada de decisões permanentemente⁴⁴.

Por isso a avaliação foi uma constante: com muita freqüência e em todos os níveis, com o empenho de ajuda mútua para detectar problemas e encontrar alternativas de solução na medida em que estes fossem surgindo.

Nas etapas iniciais, ao término de cada disciplina, ocorria de praxe uma reunião de avaliação com professor, alunos e Comissão Coordenadora. Mais tarde, percebeu-se, contudo, que este tipo de procedimento não possibilitava a imediata correção de eventuais problemas surgidos. A avaliação, então, passou a ser feita diariamente, no final da aula, com um grupo de dez ou doze alunos (correspondente a um terço da turma) em sistema de rodízio, o professor e a direção e ou outro membro da Comissão

⁴⁴ Relatório Analítico da Caminhada do SPEP no Período 1987 / 91.

Coordenadora.⁴⁵ Através desta sistemática, buscava-se rever o dia de trabalho, sugerindo-se encaminhamentos para o dia seguinte.

De igual forma, nas etapas iniciais acontecia uma reunião semanal de avaliação entre a Comissão Coordenadora e representantes discentes, buscando-se averiguar o andamento geral do Curso. Nestas reuniões era comum a presença do professor que estava em atividade no período.

A Comissão Coordenadora reunia-se, ordinariamente, com todos os alunos uma vez em cada etapa, e extraordinariamente sempre que detectada uma necessidade. Estas reuniões podiam ser convocadas tanto pela Comissão quanto pelos alunos. Costumeiramente também havia reuniões dos alunos entre si.

Por inexperiência da Comissão Coordenadora, ao ser elaborado o projeto de financiamento do Curso, foram orçados recursos apenas para o pagamento da carga horária de aula, não se incluindo outros tipos de atividade. Faltou assim, entre outras coisas, a possibilidade de todos os professores do Curso (das diferentes instituições de ensino superior e entidades indigenistas) reunirem-se para troca de experiências e planejamento integrado. Na verdade, estes encontros só aconteceram com os professores da UNIJUÍ que, informalmente, procuravam-se para trocar idéias e impressões.

Detectada esta necessidade, encaminhou-se um projeto solicitando recursos para um encontro de avaliação envolvendo todos os participantes. A Fundação de Amparo à Pesquisa do Rio Grande do Sul - FAPERS - o aprovou mas não disponibilizou os recursos (por problemas de caixa) a tempo.

Com relação às notas e menções do aluno, a média estipulada para a aprovação - nota 5 - era reconhecidamente baixa, mas reconhecidamente também eram múltiplas as dificuldades apresentadas pelos cursistas (tomando-se por referência a expectativa a respeito do “aluno ideal” de 2^o grau). Muitos estudantes tinham o português como segunda língua e, especialmente o português escrito, quase que só para uso escolar. Também a

⁴⁵ A presença de outros membros da Comissão Interinstitucional no Curso era freqüente, porém assistemática.

escolaridade destes alunos, salvo raras exceções, foi bastante precária. Em geral, oriundos de classes multisseriadas quando cursavam as séries iniciais, concluíram o 1º grau na escola mais próxima, na maioria das vezes em pequenas localidades.

Outro fator a ser considerado (recorrente nos estudantes do meio rural) era o fato dos cursistas estarem imersos, quase que exclusivamente, num mundo de oralidade. Manusear livros, estudar, compreender o significado dos vocábulos, interpretar, registrar conceitos, pôr idéias no papel são, na realidade, para estes alunos, tarefas gigantescas.

Mesmo que o interesse estivesse focalizado no processo propriamente dito, solicitou-se aos professores do Curso que, em cada disciplina, fizessem, no mínimo, três registros do desempenho escolar de cada aluno.

Embora a preocupação com a avaliação fosse bastante grande, não foi possível um acompanhamento mais detalhado de cada cursista nas suas especificidades. A Comissão esteve voltada às providências gerais para o bom andamento dos trabalhos. Nem sequer foi possível, infelizmente, investigar as causas das evasões ocorridas nas duas primeiras etapas.

A visitação às áreas - solicitação permanente dos alunos - para acompanhamento dos cursistas no período não-presencial e para contato com as lideranças locais, também não aconteceu a contento. Na realidade, os membros da Comissão Coordenadora, por se dedicarem quase que integralmente no período presencial, ficavam sobrecarregados com outras atividades institucionais no período intermediário às etapas. Já era difícil conseguir agenda para as reuniões de avaliação, que dizer do tempo para a visitação às áreas - nunca menor do que uma semana. Poucas vezes conseguiu-se dar conta dessa tarefa.

Faltou uma instância que avaliasse o trabalho da própria Comissão. Muitas vezes as atribuições não ficavam bem definidas, ocasionando demoras desnecessárias. Talvez tivesse sido oportuna uma representação numericamente maior de cada instituição integrante, uma vez que não havia mediadores a recorrer, quando impasses aconteciam.

Como as decisões eram tomadas por consenso, questões disciplinares, por exemplo, levavam muito tempo para serem resolvidas. Os próprios

alunos, ao sabor das circunstâncias, variavam de opinião sobre a Comissão, ora era considerada como autoritária, ora como condescendente.

Apesar de imbuídas da mesma causa e trabalhando com afinco pelo mesmo fim, as entidades diferiam de porte, de estrutura, de funcionamento institucional o que, vez por outra, causou atritos, desconfianças, incompreensões.

3.1.9 - Pré- Estágios

À medida que o Curso foi se desenvolvendo ficou clara a necessidade de colocar os alunos mais de frente com a problemática de sala de aula, pois mesmo os cursistas que já atuavam como professores traziam poucas questões para discussão.

Por isso, entre a 4^a e a 5^a etapas foi proposto um pré-estágio de dez dias letivos, preferencialmente em classes de alfabetização, pois percebia-se como fundamental que todos os cursistas se envolvessem com esta questão tão necessária à discussão do ensino bilíngüe.

Entre a 5^a e a 6^a etapas foi feito outro pré-estágio. Desta vez, porém, em ensino de Língua Kaingáng. Isto ocasionou grande reação entre os alunos, pais, monitores e comunidade, mas a intenção era justamente colocar esta discussão na ordem do dia. Este pré-estágio também teve dez dias letivos de duração.

Em ambos pré-estágios os cursistas fizeram relatórios com o registro das práticas de sala de aula, análise e posicionamento próprios. O relatório do segundo pré-estágio foi redigido em língua kaingáng.

Na etapa seguinte a cada um dos pré-estágios foi realizado um seminário onde os cursistas puderam socializar a experiência vivenciada, discutir a realidade escolar de suas aldeias e levantar temas para estudo e aprofundamento.

3.1.10 - Estágio Supervisionado

Considerado como um momento especial da aprendizagem, de intensa produção prática e teórica, no estágio o cursista precisava demonstrar um

conjunto mínimo de habilidades e de atitudes, entre as quais, a de comprometimento, no sentido de ajudar a avançar o projeto de autonomia da sociedade indígena.

O estágio supervisionado foi realizado entre a 6^a e a 7^a etapas. Optou-se por esta cronologia para demonstrar que o professor deve estar sempre em formação, uma vez que um professor não fica “pronto” porque acaba um curso e faz um estágio. O intento era justamente fazer oposição à esta concepção. O aluno, portanto, fez seu estágio e teve ainda toda uma etapa do Curso para discutir problemas e questões surgidas, podendo, inclusive, ressignificar conteúdos e metodologias.

Com trezentas horas de duração, ou setenta e cinco dias letivos, o estágio constitui-se na efetiva regência de classe, pelo cursista, na escola de sua aldeia de origem. Foi supervisionado por uma equipe da UNIJUÍ constituída exclusivamente para este fim, composta por uma coordenadora e três supervisoras. A coordenação do estágio esteve a cargo da professora que ministrou a disciplina de Didática no Curso.

Esta equipe deslocava-se para a visitação nas escolas das áreas, procurando que cada estagiário recebesse, no mínimo, três visitas e, se possível, cada uma delas de uma supervisora diferente.

As visitas consistiam de observação em sala de aula, verificação do planejamento docente, verificação do caderno circular⁴⁶ e reunião com o estagiário. Em cada visita a supervisora fazia um registro de sua observação, o qual ficava em poder do cursista para que pudesse ter à mão as orientações sugeridas.

Veza ou outra, membros da Comissão Coordenadora integraram, informalmente, a equipe de supervisão. Também foram convidados a acompanhar o estágio os profissionais responsáveis pela educação escolar indígena das Delegacias de Educação / RS; das Coordenadorias Regionais de Educação / SC; das Secretarias Municipais com escolas indígenas com estagiários sob sua jurisdição e da FUNAI. A intenção era a de envolver o maior número possível de técnicos dos órgãos governamentais,

⁴⁶ Retomada de um antigo artefato pedagógico que consiste no registro das aulas pelos próprios alunos. Cada aluno registra um dia de aula, a seu modo, em sistema de rodízio.

sensibilizando-os para a questão da educação escolar indígena, bem como, a de possibilitar que o estagiário se sentisse apoiado em seu trabalho.

O dossiê para avaliação do estagiário era composto de:

caderno de planejamento (ou diário de classe) do estagiário;
caderno circular, organizado pelos alunos;
fichas de observação das visitas da supervisora e de outros visitantes;
parecer da direção da escola onde ocorreu o estágio;
relatório de estágio do cursista;
registros das reuniões de orientação;

registro da entrevista individual do estagiário com a supervisão - após a entrega dos demais materiais.

O diário de classe do estagiário deveria conter, além do plano de aula, uma pequena análise do trabalho diário, no intuito de subsidiar o planejamento seguinte. Recomendou-se também que, no relatório, o cursista se posicionasse frente ao seu estágio, avaliando igualmente o Curso e indicando temas a serem trabalhados na última etapa.

No início da última etapa reservou-se três dias para a realização de um Seminário Geral sobre o Estágio, no qual inúmeras questões foram levantadas. As disciplinas que se seguiram procuraram trabalhar algumas destas questões. Este seminário serviu também para averiguar em que medida o Curso deu subsídios ao enfrentamento do cotidiano escolar e indicar reformulações para uma turma vindoura.

Cada estagiário recebeu um parecer sobre o seu desempenho, tendo por base a análise do seu dossiê de avaliação. Os alunos que não responderam satisfatoriamente aos critérios estabelecidos, puderam refazer seu estágio total ou parcialmente, conforme cada caso. Nesta recuperação do estágio foi realizado o mesmo procedimento de supervisão. Apesar disso, dois cursistas não conseguiram aprovação.

3.1.11 - Gestão do cotidiano

A preparação diária da alimentação feita por uma equipe de cozinheiros indígenas.... A escolha desta equipe... O relacionamento da equipe entre si... O relacionamento entre cozinheiros e cursistas... Os

cuidados com a alimentação... A oficina de alimentação alternativa para cursistas e cozinheiros... A compra diária de víveres, a busca de qualidade e preços acessíveis... Os cuidados com o servir... A limpeza do refeitório...

O relacionamento entre as direções, professores, funcionários e alunos do CRES e do Curso... A busca de integração entre os alunos: exibição de vídeos, partidas de futebol, uma ou outra festa de confraternização...

A relação com o município onde se localiza o CRES: os fornecedores de alimentos (supermercado, açougue, hortelão), a farmácia, a secretaria de saúde, os bancos, a polícia, as lancherias... o preconceito...

A limpeza dos alojamentos... os mosquitos no verão... o rigor do frio no inverno... o problemático horário de dormir e ou fazer silêncio... os noctívagos... os objetos que “desapareciam”... as fofocas... as reclamações...o regime intensivo, a saudade de casa... a expectativa da proximidade do fim-de-semana, a inquietude... a doença em casa... os filhos nascendo ... os parentes morrendo... o regime de internato... as reclamações... a limpeza da sala de aula e do entorno... os atrasos no horário de início das atividades... as cursistas com crianças de colo e suas babás (ou seus maridos)... as poucas opções de lazer para o pouco tempo livre... os problemas de saúde... os remédios... as internações... o retorno às áreas em busca dos kujãs⁴⁷...

O trajeto Ijuí / Bom Progresso / Ijuí realizado centenas de vezes... as coisas que precisavam ser previstas e providenciadas com antecedência (o Curso funcionava a mais de 100 km da sede da UNIJUÍ): os materiais pedagógicos, as cópias xerográficas, os livros... os pagamentos a serem feitos... o dinheiro sempre curto... As visitas a receber... a infundável ladainha da limpeza... as reuniões até madrugada, os “quebra-paus”, as desconfiças, os ressentimentos... o calor escaldante no verão... o frio tiritante no inverno... os intermináveis dias de chuva... as acomodações precárias...

Inimagináveis fatores teceram este Curso que um grupo de visionários ideou, ao longo de quatro anos, com sete etapas, em duzentos e dez dias de convivência intensiva com os jeitos de cada um, suas qualidades, seus

⁴⁷ Principal figura do sistema religioso tradicional Kaingáng.

defeitos, seus melindres, seus compromissos e descompromissos. Às vezes, a vontade de “mandar tudo às favas” e, ao mesmo tempo, a vontade de ir até o fim. Agora está feito!

Em dezembro de 1996, vinte e dois alunos Kaingáng concluíram seu programa de estudos e obtiveram a titulação de professores bilíngües.

4 - ENSINO DE LÍNGUA KAINGÁNG: PRESSUPOSTOS PARA O TRABALHO ESCOLAR

4.1- ENSINO DE LÍNGUA KAINGÁNG

Pode-se dizer que no Curso de Formação de Professores Indígenas Bilíngües as disciplinas Português, Língua Kaingáng, Alfabetização e Didática Bilíngüe foram trabalhadas como um bloco interligado, procurando estabelecer relações entre si. Este bloco ultrapassou a carga horária prevista, criando atividades extras como:

- produção de material de apoio ao ensino de língua kaingáng;
- realização de pré-estágios;
- produção de utensílios pedagógicos bilíngües como suporte ao ensino de matemática, ciências, estudos sociais, educação artística e educação física.

A língua kaingáng foi adquirindo papel cada vez mais central no currículo, expresso, entre outras formas, pelo aproveitamento do horário extracurricular, o que progressivamente aumentou o tempo dedicado a ela. Esse papel foi sendo redefinido através da percepção - comum à coordenação, professores e alunos - de que a língua seria um dos pilares garantidores de uma escola diferenciada, à medida, por exemplo, que sua existência, *per se*, permitisse a indígenas membros da comunidade a exclusividade na ocupação do cargo de professor⁴⁸.

A grande importância atribuída a língua nasce, quer nos parecer, do entendimento de que ela - e, em alguns casos, somente ela - garantiria a existência do espaço escolar indígena na verdadeira acepção da palavra, com alunos Kaingáng, professores, diretores e demais cargos ocupados por profissionais desta etnia, com calendário, currículo e regulamento próprios e munidos de um projeto diferenciado e diferenciador.

⁴⁸ Os professores não-índios, mesmo os que trabalham há muitos anos em área indígena, não dominam a língua kaingáng.

Nessa concepção a língua é a grande alavanca para a ocupação da escola por indígenas, premissa para qualquer posterior ressignificação deste aparato, e para sua transformação em elemento cultural que venha a fazer sentido para estas populações.

Como foi dito anteriormente, o domínio da língua kaingáng era um dos requisitos para a admissão no Curso, porém, dentre os candidatos que se apresentaram e que preenchiam as demais condições, aproximadamente um terço deles não falava este idioma.

Resolveu-se, então, aceitá-los e oferecer-lhes, paralelamente, um curso extracurricular de “Língua Kaingáng Para Não-Falantes”, que se desenvolvia à noite, três vezes por semana, e era ministrado pelo professor índio - monitor bilíngüe e, à época presidente da APBKG - também responsável pela classe regular. Estes alunos freqüentavam ambas as classes. O curso extracurricular aconteceu durante as cinco primeiras etapas. Nas demais, os alunos integraram-se, sem grandes dificuldades, às atividades da disciplina regular⁴⁹.

A turma regular, portanto, era bastante heterogênea, composta de alunos não-falantes, alunos falantes e não-escreventes, alunos falantes e escreventes e alunos que atuavam como monitores bilíngües, ou seja, professores de Língua Kaingáng.

As aulas eram planejadas e ministradas em conjunto pelo professor índio e pelo lingüista. O professor índio fazia a conversação na língua e atividades de leitura e escrita, enquanto o lingüista conduzia algumas discussões e intervinha nas questões metalingüísticas, à medida em que iam aparecendo. Na perspectiva de uma melhor análise comparativa, o lingüista também ministrava as aulas de Português.

Inicialmente, as aulas aconteciam num modelo mais ou menos previsível: o estudo da língua kaingáng em si, sua estrutura, suas diferenças em relação ao português. À medida em que as discussões foram avançando, no entanto, esta perspectiva foi se esmaecendo e questões de fundo começaram a emergir, como:

⁴⁹ Acreditamos que a rapidez no aprendizado tenha se dado - para além da atuação competente do professor - em função de que, apesar de não-falantes, esses alunos viviam no contexto da língua, ou seja, o idioma kaingáng lhes era familiar.

Para que serve escrever?
 Para que serve escrever em português?
 Para que serve escrever em kaingáng?

O trabalho, então, foi ganhando outro rumo: o de criar uma tradição escrita em língua kaingáng. Nesta nova direção concentraram-se quatro esforços principais:

produção lexical;
 produção textual;
 tradução do kaingáng para o português e do português para o kaingáng;
 discussão do papel da língua indígena no currículo.

Houve, a partir daí, uma intensíssima produção de material escrito, envolvendo todo o grupo: iniciantes, intermediários, monitores bilíngües.

4.1.1 - Produção Lexical

Esta ação consistiu na expansão do vocabulário kaingáng. Uma das atividades sistemáticas era a listagem de palavras ligadas a algum tema (como, por exemplo, cestaria, corpo humano, árvores, doenças, lavoura etc.), possibilitando aos alunos a escritura de palavras que nunca viram escritas. Estas listagens, quando cotejadas no grupo, via de regra, proporcionavam calorosas discussões sobre a grafia (não-standarizada), as variações dialetais e a própria significação das palavras.

Outras atividades eram: a busca de palavras antigas, a criação de novos vocábulos, a substituição de empréstimos do português. Esse trabalho resultou num pequeno *Dicionário Kaingáng - Português / Português - Kaingáng* para uso em sala de aula. A idéia era de que este instrumento também servisse de modelo para que, mais tarde, os professores indígenas criassem outros dicionários em conjunto com seus alunos.

A partir destas atividades foram elaborados também os projetos de “*Produção e Publicação de Dicionário Bilíngüe Kaingáng - Português / Português - Kaingáng*” e de um compêndio de “*Introdução à Gramática da Língua Kaingáng*” destinado especialmente aos professores bilíngües.

Ambos projetos, contudo, não obtiveram recursos para serem executados no período proposto.

4.1.2 - Produção textual

A maioria dos cursistas que escreviam em kaingáng o faziam seguindo o modelo “cartilioso” adquirido nos tempos de sua alfabetização. O próprio docente indígena produzia seus textos desta maneira. O intuito foi quebrar esse padrão estimulando a elaboração de textos com funções, temas e estilos variados. Para isso, muitas atividades foram propostas: trocas de correspondência entre os colegas no período não-presencial; confecção de um jornal; elaboração de diferentes textos. Este esforço trouxe como resultados:

A produção do Jornal Sul Ki Kanhgág Ág Vi (chamado inicialmente Papé Kanhgág), com aproximadamente quinze edições ao longo do Curso. As últimas edições tiveram uma tiragem de mil exemplares e foram distribuídas nas áreas indígenas. Este jornal era confeccionado de forma coletiva: cada aluno escrevia, durante a etapa e durante o período intermediário, um ou mais informes sobre sua área. Uma comissão editorial verificava a adequabilidade da publicação da notícia. Os docentes atuavam apenas como condutores do processo - a temática, a redação e a seleção das notícias eram de exclusiva responsabilidade dos cursistas.

A produção de cinco livros (dos quais quatro foram publicados), inteiramente escritos e ilustrados pelos cursistas:

- INH KÓNĚG KĀME, contendo relatos pessoais da infância dos autores;
- KANHGÁG AG TŸGTŸNH FĀ, composto por cantigas de roda e versões de músicas regionais;
- KĀGRAN FĀ TO RĀ, formado por peças de teatro escritas e dramatizadas durante o curso;
- RIMŸ TŸ NĚM GRE HAN, constituído de receitas da culinária tradicional, regional e alternativa.

Esses escritos foram produzidos de forma monolíngüe em kaingáng. Considera-se que escritos bilíngües, neste caso, tenham utilidade muito restrita, prestando-se muito mais a demonstrar perante às instituições financiadoras, que “se está fazendo algo pelos povos indígenas,” do que realmente a servir como materiais de leitura e como materiais de sala de aula. Discursivamente, produzir materiais bilíngües, em casos como este, continua sendo uma afirmação da minoridade das línguas indígenas frente ao português, na medida em que desconsidera uma pretensão editorial autônoma para a língua indígena, o que por sua vez pressupõe a inexistência de leitores interessados e com direito a uma literatura própria. Além disso, o material bilíngüe é um desestímulo ao leitor em kaingáng (ou em outra língua minoritária): para que ler em kaingáng se tudo o que há para ler está também em português? Não devemos esquecer, por último, que os escritos bilíngües permitem ao “branco” um controle muito mais efetivo sobre a escrita do próprio índio, abrindo-lhe um potencial de intervenção mais amplo e, conseqüentemente, mais nefasto para os esforços de autonomia.

Durante todo o processo houve um intenso trabalho de elaboração, crítica e reelaboração dos textos. Neste que-fazer, desenvolveram-se dois conceitos fundamentais: o de autor e o de leitor.

Os textos não eram produzidos como mera tarefa escolar pois destinavam-se a um presumível leitor - indígena como o próprio autor. Dessa forma, era importante que a redação ficasse a mais inteligível possível. Os textos, então, eram lidos pelos vários colegas que verificavam problemas de entendimento ou de ortografia, apontando partes que não faziam sentido, elementos fora do lugar, frases mal escritas. Muitas vezes os trabalhos eram lidos em voz alta e o grupo ia fazendo perguntas e sugerindo alterações com o intuito de deixar o texto mais completo e bem acabado. Depois disso, o autor reescrevia o texto acrescentando as contribuições dos colegas e o assinava⁵⁰. Todos os cursistas, nos seus diferentes níveis de aprendizado, participavam destas atividades.

4.1.3 - Tradução do kaingáng para o português e do português para o kaingáng

⁵⁰ Na realidade, a maioria dos materiais didáticos bilíngües circulantes no Brasil, foram produzidos por índios, mas nem sempre lhes foi atribuída a autoria.

Esta ação constituiu-se na tradução de variados textos: informativos, poesias, letras de música etc., para uma e outra língua, enfatizando-se o que era concernente a cada uma delas. O trabalho direcionou-se na perspectiva da tradução como ato criativo de reconstrução textual e ressignificação cultural, acolhendo os diferentes modos de traduzir apresentados pelos alunos, ou melhor dito, as diferentes versões de um mesmo texto. Aqui, houve um intenso esforço coletivo de compreensão de ambas as línguas e também de atualização e ampliação do vocabulário, oportunizando riquíssimas discussões.

Em relação a estes três primeiros itens, resumidamente, pode-se dizer que houve uma concentração de forças na busca de estratégias de leitura e escritura em língua kaingáng e em português, apresentando-se variados modelos de texto, com a discussão das respectivas linguagens e da tradição textual de cada uma destas línguas, tanto em relação ao aprendizado quanto em relação ao ensino de ambas.

Inscreeveu-se aqui, portanto, um projeto de futuro para a língua e um projeto de futuro para a escola, cada um deles colaborando para tornar o outro possível. Os projetos de língua e escola em gestação no Curso demandaram, desde o início, quase que com naturalidade, um projeto de futuro para a língua escrita, isto é, o desenvolvimento de uma concepção pela qual a escrita - a cultura escrita, é bom frisar - fizesse sentido para um povo tradicionalmente ágrafo, superando o papel absolutamente escolar que a escrita desempenha nesses contextos. A necessidade de um projeto de futuro - de uma planificação de status (Kloss, apud Hamel, 1993: 8) - para a língua escrita se deve à longa história de escolarização formal entre os Kaingáng (em relação a outros povos indígenas) e de haver uma escrita produzida por Wiesemann, com certa circulação entre os membros da comunidade desde os anos 70.⁵¹

Úrsula Wieseman (1967) classificou a língua kaingáng em cinco dialetos:

de São Paulo;

⁵¹ Há uma escrita dos anos 20, usada pelo Frei Mansueto Barchatta del Val Florianiana no seu *Diccionario Kajgáng - Portuguese / Portuguese - Kajgáng*, mas que nunca teve, pelo que se sabe, nenhuma circulação entre os indígenas, servindo apenas a outros freis da Ordem dos Capuchinhos no seu trabalho de proselitismo religioso.

do Paraná, falado pelos Kaingáng que residem ao norte do Rio Iguazu;

central, usado pelos que vivem entre os Rios Iguazu e Uruguai;

sudoeste, utilizado pelos que vivem ao sul do Rio Uruguai e oeste do Rio Passo Fundo;

sudeste, falado ao sul do Rio Uruguai e leste do Rio Passo Fundo.

Destes dialetos, três estiveram representados no Curso. A ausência de uma norma lingüística, cuja emergência se constitui em geral de um processo demorado, conflituoso e que se segue a processos de concentração de poder (econômico, político ou cultural), levou a vários impasses na hora de produzir textos escritos. A discussão que precedeu as decisões nesse campo, foram extremamente produtivas para clarificar, para os próprios cursistas, os modos pelos quais os processos lingüísticos se desenvolvem e, especialmente, as possibilidades e as perspectivas de planejamento para o futuro da língua kaingáng.

A ausência de uma norma ortográfica suscitou, por várias vezes, discussões acirradas. Tendo como espelho o português, língua para a qual se coloca muito fortemente a questão da unidade ortográfica - ou seja, a mesma palavra é escrita sempre da mesma forma - os alunos, freqüentemente, impacientavam-se com a multiplicidade das formas na escrita do kaingáng. A orientação foi direcionada para que as preocupações com o alfabeto e a ortografia não suplantassem as preocupações com o desenvolvimento de uma cultura escrita - processo histórico muito mais amplo e muito mais complexo - condição *sine qua non* para o sucesso da estruturação do kaingáng como idioma escolar. Procurou-se esclarecer que uma língua escrita pode funcionar e desempenhar inúmeras funções sem o rigor de uma ortografia estritamente unificada, como ocorreu, inclusive, com o português anteriormente ao século XIX, num momento em que o idioma já figurava como língua franca em boa parte do mundo e como língua do Império, e portanto, afeita às mais diferentes tarefas, sem no entanto, estar estritamente regrada do ponto de vista ortográfico.

(...) primeiro desenvolvemos uma tradição escrita na língua portuguesa, para só depois aparecerem as tentativas de formalização da língua ou de uma variedade da língua escrita - a norma - em forma de gramática. A padronização ortográfica é ainda muito posterior e foi uma das últimas coisas alcançadas pelas línguas européias na sua história de escrita. Não quero com esse argumento,

naturalmente, dizer que as línguas indígenas seguirão esse caminho percorrido ao longo de vários séculos pela língua portuguesa, ou que a língua portuguesa seja um padrão a seguir: cada língua está inserida num contexto histórico determinado e, além disso, pela própria consciência que temos hoje sobre as línguas e seu papel identitário, o poder de intervenção, seja externo, seja dos próprios usuários do idioma, sobre sua forma e conteúdos, tende a ser muito maior e a acelerar certos passos (Oliveira, 1997:391).

O lingüista tem a obrigação de desfazer esse equívoco: ortografias e normas escritas unificadas são o *resultado* do processo de criação de uma tradição escrita. Não podem ser feitos sem o desenvolvimento, no mais das vezes demorado, de uma tradição escrita, sem o fluxo da historicidade própria que esse desenvolvimento traz consigo, a não ser como um esforço irremediavelmente tecnocrático. (...).

Dado esse raciocínio, modifica-se a ação do lingüista; sua atuação passa a ser muito mais a de elucidação conceitual da reflexão lingüística conduzida pelos próprios falantes, que se constituem em pesquisadores das suas próprias línguas (Idem:395, grifo do autor).

Na proposta de trabalho desenvolvida no Curso de Formação de Professores Indígenas Bilíngües, o lingüista teve o papel de estimular as reflexões sobre a língua, de preparar o contexto onde estas reflexões emergem, de sistematizar o conhecimento do grupo.

Evidenciando que a língua kaingáng pertence exclusivamente ao povo Kaingáng, compreendendo que o saber não está concentrado em uns poucos lingüistas que estudaram a língua kaingáng mas nos seus falantes, procurou-se propiciar a reapropriação da língua pelo falante.

Ao lingüista não cabe normatizar a língua. A normatização acontecerá não por estudos técnicos, por soluções de gabinete, mas pela utilização do falante, em embates cotidianos, nas relações de poder que perpassam as comunidades, quer com relação aos diferentes dialetos, quer com relação às diferenças de gênero, às diferenças geracionais, às diferenças de função ou de status.

O lingüista deve tornar evidente que não há formas certas nem erradas, não há formas mais corretas que outras, mas sim predominâncias de uso, e apenas os próprios índios poderão defini-las na força de suas relações internas e nas estratégias que estabelecerem para a preservação e propagação

da língua, no uso que derem à escrita da língua indígena, nas funções que esta língua escrita assumir.

4.1.4 - A discussão do papel da língua indígena no currículo

Procurou-se instrumentalizar o professor-aluno para a implantação e / ou implementação do uso da língua kaingáng, traçando-se coletivamente as mais diversas estratégias tanto no âmbito intra-escolar quanto no âmbito extra-escolar (quer na utilização da língua escrita, quer na utilização da língua oral). Esta instrumentalização consistiu no ato de exercitar:

- o diagnóstico da situação sociolingüística das comunidades;
- a definição conjunta de diretrizes;
- a seleção de conteúdos e a escolha de metodologias;
- a criação de materiais didáticos e de utensílios pedagógicos;
- a avaliação do trabalho.

Tinha-se um propósito nada modesto, basicamente: ler, interpretar e escrever a língua oficial e a língua indígena e desenvolver a oralidade em ambas as línguas, trabalhando-se na perspectiva tanto do que se refere ao aprendizado das línguas quanto na do seu ensino.

Buscou-se discutir os objetivos internos e externos à escola; a função de cada série escolar; o que se almeja com o ensino bilíngüe; a língua materna; a língua de alfabetização; a introdução da segunda língua; a inter-relação entre ambas; o lugar de cada uma no currículo; os conteúdos veiculados na língua indígena; o planejamento integrado entre outros. Alguns resultados desta intervenção foram:

O pré-estágio em alfabetização, que ocorreu entre a 4^a e a 5^a etapas, em classes de primeira série, com o objetivo de possibilitar ao cursista o contato com o trabalho de alfabetização propriamente dito, ponto inicial e crucial, para a discussão do ensino bilíngüe indígena. Este pré-estágio constituiu-se de observação em sala de aula pelo período de uma semana, de monitoria (auxílio ao professor regente) por três dias e de docência durante dois dias.

O pré-estágio em língua kaingáng, que aconteceu entre a 5^a e a 6^a etapas, com a finalidade de conhecer como este ensino vinha se realizando e de proporcionar a discussão e o posicionamento dos pais onde ele não acontecia⁵². Este pré-estágio pôde ser feito em qualquer série e foi composto pela observação de aulas de língua kaingáng durante três dias e pela docência nesta mesma língua, pelo período de sete dias.

Os dois pré-estágios foram feitos individualmente, e na escola da aldeia de origem do cursista. O professor-aluno elaborou relatório sobre cada pré-estágio, descrevendo as atividades do período, tecendo comentários e posicionando-se sobre seu próprio desempenho. O relatório do pré-estágio em língua kaingáng foi redigido neste idioma.

Na etapa seguinte a cada um dos pré-estágios foi realizado um seminário, no qual os cursistas puderam socializar os aspectos mais significativos da experiência vivenciada, discutir a realidade de suas aldeias, levantar temas para estudo e fazer sugestões de encaminhamento ao próprio Curso.

A reunião com as lideranças, que teve o intuito de que cada cursista, ou o conjunto dos cursistas residentes numa mesma área, provocasse uma discussão pública sobre o ensino de língua indígena, no sentido de levantar expectativas e colher opiniões e posicionamentos da comunidade que servissem de subsídios às decisões curriculares, como também de obter respaldo para o trabalho docente.

A formulação de exemplos de *Planos de Ensino Integrados*, para utilização nas séries iniciais do 1º grau, de autoria dos alunos sob a orientação das professoras de Didática e Prática de Ensino e publicados por intermédio do programa de incentivo à produção docente da Editora UNIJUÍ, na Coleção Cadernos UNIJUÍ, série educação, n° 19, 1995.

O delineamento de um currículo bilíngüe para as séries iniciais, com um planejamento para cada série, integrando atividades em língua kaingáng e em português.

⁵² Como foi mencionado anteriormente, nem todos os monitores formados foram contratados, ficando, por conseguinte, muitas escolas a descoberto no que tange ao ensino da língua indígena.

4.2 - A SITUAÇÃO LINGÜÍSTICA ENTRE OS KAINGÁNG

Piccoli (1982), em sua pesquisa sobre o uso da língua kaingáng no Posto Indígena Mangueirinha / PR, constatou que:

As mulheres, em comparação aos homens, apresentam um índice apenas ligeiramente superior quanto ao uso da língua materna. Se por um lado os homens mantêm maior contato com a população regional - em função das relações de produção - por outro, a penetração dos meios de comunicação, especialmente do rádio, veiculando somente a língua oficial, integra o cotidiano dos lares indígenas.

Os jovens Kaingáng, entre 16 e 35 anos, na pesquisa citada, são, na sua maioria, não-usuários da língua kaingáng. Piccoli argumenta que os jovens estão mais sujeitos à influência da cultura nacional, entre outros motivos, pelo fato de terem nascido e/ou crescido já numa situação de contato e pelo fato de que quanto menor a faixa etária, em geral, maior é a facilidade de adaptação a novos sistemas. Ademais, os jovens têm maior oportunidade de participar de empregos formais ou temporários nos quais a língua veicular é o português.

Também as famílias cuja produção econômica (agrícola ou extrativa) está voltada para a comercialização compõem o segmento que menos usa a língua kaingáng em contraposição às famílias que visam, basicamente, ao auto-sustento. O abandono das formas tradicionais de subsistência em favor da integração na economia de mercado, além de alterar o modo de vida, repercute também no abandono da língua materna. “Ao participarem de um sistema de produção voltado para o comércio de produtos agrícolas e florestais, os caingangues⁵³ adaptaram-se também a um novo tipo de relações econômicas, na qual são produtores de bens naturais e consumidores de produtos industrializados”(Idem:53). Neste caso, a língua kaingáng seria insuficiente nas transações comerciais e na aprendizagem de técnicas mais eficientes de produção.

⁵³ Este autor preferiu a grafia aportuguesada do termo Kaingáng.

Os mestiços, isto é, os índios cuja ascendência se encontra cruzada com outras etnias⁵⁴, representam o maior contingente de não-usuários. Piccoli constatou ainda que, em Mangueirinha, embora a grande maioria desta categoria tenha aprendido a língua kaingáng, não a utiliza mais. Este autor afirma que “certamente o grau de miscigenação não age de forma exclusiva, mas constitui um elemento básico na perda da língua”(Idem: 44).

Um fato curioso é que o idioma caingangue é, em Mangueirinha utilizado e manipulado pelos que mal o usam, como elemento mágico para afirmação de alguns direitos e da identidade étnica, embora seja facilmente perceptível sua função social inferiorizada em relação ao português. Essa manipulação é feita pelos mestiços, que também discriminam, de um modo geral, os cainganges “puros”. Consideram superior a cultura nacional e têm preconceitos contra os índios “puros” porque estes, ao manejarem mal a língua portuguesa, não se mostram “civilizados” como eles. Os mestiços da área indígena de Mangueirinha, justamente pela sua integração, detêm maior poder aquisitivo, pois suas roças são maiores, como também manejam o poder político interno e possuem maior grau de instrução (Idem: ibidem).

Por último, Piccoli percebeu uma correlação entre analfabetismo e uso do kaingáng e, por sua vez, escolarização e desuso desta língua, inclusive com uma tendência decrescente, ou seja, quanto maior a escolarização, menor o índice de usuários. Por outro lado, não se pode esquecer que, em Mangueirinha, desde 1940, as crianças kaingáng tiveram acesso a uma instrução, que até 1975, era dada exclusivamente em português.

É compreensível que o grau de instrução incida no grau de uso da língua materna. Na escola, embora seja uma escola de ensino bilíngüe, o contato com a língua nacional é constante. A maior parte da instrução é feita em língua portuguesa, exigida pela própria natureza das disciplinas como estudos sociais, ciências biológicas ou matemática. Ou seja, essas disciplinas podem perfeitamente ser

⁵⁴Piccoli (1982:42) assim define:

A categoria mestiço equivale a diversos graus de miscigenação interétnica ou intertribal: filho de pai de outra etnia e mãe caingangue; de pai caingangue e mãe de outra etnia, de pai mestiço e mãe caingangue; de pai caingangue e mãe mestiça; de pai e mãe mestiços; de pai de outra tribo e mãe mestiça; de pai mestiço e mãe de outra tribo.

ministradas em língua caingangue, mas como se trata de um sistema de raciocínio e um sistema de valores completamente diferentes dos seus, para os cainganges torna-se mais fácil o aprendizado em língua portuguesa. Também para o professor é mais fácil o ensino dessas disciplinas em língua nacional porque ele não dispõe nem de material, nem de treinamento específico para tal (Piccoli, 1982:47).

Além do que, “o estudo sistemático da língua portuguesa dá maior segurança de comunicação aos cainganges, ao mesmo tempo que seu aperfeiçoamento garante uma elevação de status social perante os regionais e perante sua própria comunidade” (Idem: 48).

(...) em grande parte das áreas indígenas já é apenas minoria o número de crianças que chega à primeira série como monolíngües Kaingáng. É comum que muitos já demonstrem, nessa idade, um “bilingüismo incipiente” (frequentemente já tendo o Português como língua de sua expressão, e o Kaingáng como língua que não falam, mas compreendem), e boa parte chega à escola tendo como língua materna o Português. Com isso, os problemas criados pelo ensino bilíngüe aos moldes do SIL ficam agravados por reforçarem a tendência já manifesta na maioria das crianças por razões extra-escolares. O chamado “ensino bilíngüe” vai se tornando, pouco a pouco, mera afirmação “publicitária”, e o resultado mais comum é o abandono da escola pelas crianças que a ela chegam como monolíngües Kaingáng, e a chegada às séries mais elevadas (8ª série, em muitas áreas) apenas por crianças que nunca falaram a língua indígena (D’Angelis e Veiga, 1995:9).

Como foi dito anteriormente, a política educacional relativa aos índios é indissociável da política indigenista, na qual “a meta é a assimilação da língua e cultura nacionais para se chegar a uma completa integração do índio à sociedade brasileira. A escola é importante meio para atingir este objetivo”(Idem: ibidem).

As pressões sobre a sociedade Kaingáng não foram , porém, apenas aquelas da discriminação, mas também configuraram-se em políticas sistemáticas para que os índios deixassem de falar a língua materna. Curiosamente, a escola primária, presente em diversas comunidades Kaingáng pelo menos desde a década de 30, e amplamente generalizada nas décadas de 50 e 60, tornou-se efetivamente eficiente como instrumento de pressão *contra a manutenção da*

língua indígena quando passou a ser bilíngüe, nos anos 70 (D'Angelis e Veiga,1995:3, grifos dos autores).

Embora, em tese, bilingüismo seja a capacidade que algumas pessoas ou comunidades têm de expressarem-se em duas línguas distintas com igual facilidade, na verdade,

(...)os processos históricos de integração política costumam ser acompanhados de processos paralelos de unificação lingüística, que em parte se produzem espontaneamente e em parte são o resultado de uma política de unificação lingüística promovida pelo estado como um aspecto da política de integração nacional. O processo de integração lingüística produz forçosamente situações de bilingüismo (Siguan apud Piccoli:29, tradução minha).

Para Piccoli o fenômeno do bilingüismo, desenvolvido através do contato interétnico e produzido pela expansão de uma sociedade sobre outra , manifesta-se, via de regra, pelo seguinte processo:

Implantação do bilingüismo

Como “a sociedade expansionista se impõe acompanhada de todo um aparato jurídico e normativo que a constitui em um Estado” (Idem:29), as questões públicas, administrativas, comerciais são tratadas exclusivamente na língua da sociedade dominante, assim como as questões científicas e literárias.

Generalização do bilingüismo

Entre as duas línguas em contato, então, começam a existir diferenças de poder e de prestígio. Como resultado dessa hierarquização lingüística há um empobrecimento real da língua minoritária que vai se tornando inadequada para seus próprios usuários, justificando assim sua preterição.

Nesta etapa, quase a totalidade da população de língua nativa já é bilíngüe e muitos passam a ser monolíngües na língua da sociedade expansionista. A língua minoritária fica reduzida ao âmbito conversacional e é utilizada praticamente só no círculo familiar para o trato de temas do cotidiano.

Abandono da língua materna

Nos extratos socialmente melhor posicionados há uma tendência à utilização da língua dominante em qualquer situação. Por considerarem-na mais elegante, as pessoas empregam-na com seus próprios filhos, para que estes, falando-a desde a infância, não encontrem problemas de discriminação no futuro.

Depois disso, a conseqüência lógica é o desaparecimento da língua nativa⁵⁵ e sua substituição pela língua oficial. Nas palavras de Adalberto Sala (apud D'Angelis, 1996), “a orientação da vida exclui o bilingüismo”.

D'Angelis e Veiga (1995:1-2) estimam que durante a última década tem diminuído rapidamente o percentual dos Kaingáng que falam este idioma, quase que proporcionalmente ao aumento da população. Segundo eles, há poucos anos atrás a estimativa era de que 70% dos Kaingáng falavam a sua língua, atualmente, no entanto, é provável que este percentual não ultrapasse 50% na média das áreas.

Entende-se como alienação lingüística a incapacidade de identificar-se com a língua e a cultura maternas e o seu abandono em favor da língua da classe dominante. É bastante comum entre os grupos tribais integrados à sociedade mais desenvolvida, de identificarem sua língua materna como sinal de “incultura”, além de existir subjacente a expectativa de que o conhecimento da língua oficial significa uma ascensão social. Isto se deve fundamentalmente ao fato de que a ideologia dominante em uma sociedade é sempre a ideologia da classe dominante. A negação de sua própria identificação cultural é o resultado da acumulação politicamente não elaborada dessa experiência de dominação. É o caso da maioria dos grupos tribais brasileiros (Piccoli, 1982:62).

Todavia, Piccoli (p.35) faz uma advertência positiva no sentido de que, apesar dessa sucessão de etapas levar ao monolingüismo na língua expansionista, o que por sua vez, conduz ao desaparecimento da língua nativa, em algum momento do processo é possível também que o grupo de língua minoritária assuma uma defesa ativa em prol da sua conservação. Isto naturalmente, não ocorre de forma isolada, mas estreitamente vinculado ao

⁵⁵ No Brasil inúmeros povos indígenas foram vítimas deste processo, como por exemplo: Potiguara (Paraíba), Pankararú (Pernambuco e Alagoas), Xocó (Sergipe), Kiriri e Pataxó (Bahia), Tupinikim (Espírito Santo), Umotina (Mato Grosso), Mura (Amazonas).

projeto histórico do grupo do qual a língua faz parte, visando sua autoafirmação e autonomia econômica, social e cultural.

Os promotores do Curso de Formação de Professores Indígenas Bilíngües apostaram nesta possibilidade, qual seja, da manutenção lingüística apoiada no processo escolar, do fortalecimento da língua indígena como um instrumento importante de afirmação identitária e civil.

Um processo como esse exige a utilização da língua não apenas como veículo de comunicação entre os alunos, ou restrita aos primeiros anos de freqüência à escola, ou às classes de linguagem. A língua indígena precisa ser “estudada”, modernizada, ampliada, normatizada e normalizada, mas tal processo só pode efetivamente ser posto em marcha se houver, por parte dos seus usuários - em primeiro lugar os professores indígenas - a consciência da importância dessa tarefa, clara vontade política direcionada neste sentido, e participação ativa e continuada em todas as etapas do processo (Monserrat, 1994:12-13).

4.3 - A ESCOLA BILÍNGÜE

A língua é o instrumento fundamental na educação, seja esta informal ou formal e escolarizada. Os processos cognitivos básicos, de todo o ser humano se desenvolvem em relação íntima com sua língua nativa, e isto faz desta o melhor instrumento de aprendizagem. Não só para a criança, mas, também para o adulto. Sobretudo, o ensino primário deve ser ministrado na língua nativa (Rodrigues, 1988 apud Cunha, 1990:101).

Ao contrário do SIL e da FUNAI que trabalhavam com a perspectiva de um bilingüismo subtrativo (de substituição ou de transição), no Curso de Formação de Professores Bilíngües atuou-se com a proposição de alcançar um bilingüismo aditivo (ou de manutenção). Neste pressuposto, as duas línguas integram todo o processo escolar e almeja-se que adquiram o maior equilíbrio possível com relação ao tempo e ao espaço curriculares.

Cada uma das línguas veicula conhecimentos, valores, modos de ser que lhe são característicos. As línguas expressam racionalidades próprias.

Neste tipo de bilingüismo os falantes se enriquecem, enriquecendo as culturas em interrelação.

Tem-se consciência, contudo, que para o alcance de um bilingüismo estável, no qual os falantes tenham um domínio adequado de ambas as línguas, é preciso haver uma relação um tanto harmoniosa entre as duas sociedades em contato. É preciso haver uma certa igualdade de status entre as línguas (Mondragón, 1998:375), o que é expressão, na realidade, de uma certa igualdade econômica, política e cultural. Pode-se dizer, com segurança, que este não é o caso do português versus a língua kaingáng em particular, ou do português versus as línguas indígenas em geral.

A interculturalidade como princípio epistemológico requer o diálogo entre culturas, como pressuposto da prática pedagógica. Diálogo implica comunicação, implica que os interlocutores compartilham uma província comum de significação, configurando um contexto semiótico intercultural (Bandeira, 1997:45).

Embora considerando-se que uma proposta intercultural pressupõe uma posição igualitária de ambas as culturas, buscar estratégias para que a língua indígena ocupe um lugar de destaque dentro da organização curricular da escola é um passo fundamental para o fortalecimento desta língua e conseqüentemente, da identidade étnica que lhe corresponde.

Um interessante fenômeno percebido no Curso foi o do termo “bilíngüe”, entre os alunos, ser usado para o ensino de língua kaingáng. Na sua percepção, o monitor é o professor bilíngüe que transmite o ensino bilíngüe, o que na prática, é o reflexo dos preceitos difundidos no curso de formação de monitores. Reforça-se aí a afirmação de Piccoli (1982:48):

A língua caingangue serve apenas como ponte e veículo para a alfabetização em língua nacional, e não para recuperar o prestígio da língua perdido ao longo de quase um século de contato interétnico.

Isto é tão mais verdadeiro à proporção que, salvo raríssimas exceções, logo após as duas séries iniciais a língua indígena desaparece do currículo escolar.

A despeito dos méritos e deméritos da formação de monitores bilíngües, falta a nosso ver, uma abrangente avaliação. Seria muito

interessante poder conhecer o número de alunos alfabetizados em língua kaingáng ao longo destas décadas de ensino bilíngüe. Quantos indígenas têm conhecimento da língua pelo empenho destes profissionais? Qual foi o resultado quantitativo e qualitativo de sua atuação? Nossa observação empírica evidenciou que grande parte dos cursistas lia e escrevia em kaingáng como resultado do trabalho dos monitores.

Introduzir a língua indígena na escola parece-nos ter sido um importante passo na tentativa de melhor adaptá-la, enquanto instituição alienígena, à realidade na qual estava inserida, contudo não transformou a “escola para índios” numa “escola indígena”.

Ademais, uma escola não passa a ser bilíngüe quando há em seu currículo algumas aulas de outra língua. A escola bilíngüe é aquela em que as atividades de ensino acontecem em uma e outra língua concomitantemente, durante todo o tempo. Não há uma fronteira definida de antemão entre ambas, cabendo ao professor, responsável pela condução do processo pedagógico, ou ao conjunto de professores da escola, definir quais atividades e que conhecimentos serão desenvolvidos numa e noutra língua.

A fonte única do currículo é o acesso cultural disponível, do qual são selecionados os conteúdos mais representativos e significativos, para serem traduzidos em saber escolar.

Entretanto, a seleção e a organização do conteúdo transmitido pela escola num dado momento nunca são neutras. Elas são opções sociais e ideológicas (conscientes e inconscientes), feitas dentre todo o conhecimento social disponível em uma determinada época.

(...) por um processo que procura adequar o saber instrumental necessário em face das exigências econômicas, políticas e sociais com as condições socioculturais, psicológicas e cognitivas dos alunos (...) (Silva, 1992:31-2).

Ensinar a língua kaingáng na escola está relacionado ao estudo da cultura, da arte, da história do povo Kaingáng. Está relacionado à sua religiosidade, à sua economia, à sua tecnologia. Ensinar a língua kaingáng é, por assim dizer, explicitar a forma de pensar Kaingáng, é revelar seu universo interior.

Ensinar a língua kaingáng na escola tem a ver com o respeito, a admiração, o reconhecimento da grandeza da cultura Kaingáng que, a

despeito de toda adversidade, se mantém. Tem a ver com o projeto de futuro da sociedade Kaingáng e com o tipo de desenvolvimento que ela ambiciona.

Nesta perspectiva há toda uma metodologia absolutamente nova a ser desenvolvida, pois a escola passa a ser efetivamente um centro cultural e o professor um gestor e um condutor de políticas culturais intra e extra-escolares.

A importância do professor indígena ficar responsável por todo o processo educativo, é, entre outras coisas, poder se utilizar de ambas as línguas simultaneamente, distinguindo e reforçando os etnoconhecimentos e os aspectos culturais indígenas na própria língua. É utilizar plenamente na escola, sua condição de falante bilíngüe, assim como acontece no cotidiano fora da escola. É permitir na escola o usufruto desta capacidade nas crianças que já a possuem e propiciar o seu desenvolvimento nas crianças monolíngües de kaingáng ou monolíngües de português.

4.4 - A ALFABETIZAÇÃO EM CONTEXTO BILÍNGÜE

Propostas renovadoras de educação formal freqüentemente encontram resistência por parte dos índios que, devido a ação colonizadora que sofreram muitas vezes durante anos a fio, resistem à instituição de uma escola adequada às suas necessidades e à sua realidade. Em alguns grupos, isso se prende ao fato de ser a escola, encarada pelos índios como o meio para a obtenção da técnica da escrita e de um domínio maior do português oral para se defenderem da discriminação que sofrem por parte dos regionais. O domínio da

escrita aparece, às vezes, para os índios, como um recurso mágico para a solução dos problemas do contato (Silva, 1981:25).

Diferentemente da proposta anterior, o Curso de Formação de Professores Indígenas Bilíngües veiculou a convicção de que a alfabetização acontece apenas uma vez e deve ser realizada na língua em que a criança apresentar maior domínio, ou dito de outra forma, na língua de afeto da criança, na língua falada pelos seus pais e parentes, na língua em que se lhe dirigem e com a qual lhe demandam.

A realidade sócio-lingüística das áreas Kaingáng é bastante heterogênea: diversos dialetos convivendo entre si em virtude das migrações internas; aldeias praticamente monolíngües em kaingáng; aldeias com diferentes graus de bilingüismo, umas com predominância em kaingáng, outras com predominância em português; aldeias praticamente monolíngües em português; aldeias com mais de uma língua indígena. Naturalmente tamanha discrepância é fruto de outras tantas diferenças sociais e econômicas como: a história particular do contato; a distância da aldeia dos centros urbanos; a quantidade de não-índios trabalhando ou vivendo dentro da área; o grau de mestiçagem; a proliferação de missões religiosas; a instalação do aparato estatal dentro da área.

Em função da diversidade de conjunturas encontradas nas diferentes áreas não há orientação padrão que possa ser dada. O professor indígena com sua experiência, seu bom-senso, sua compreensão da realidade a que está circunscrito, seu discernimento e com a legitimidade alcançada por sua atuação junto à comunidade, é quem irá definir as estratégias para dar visibilidade à língua kaingáng, por intermédio da alfabetização em língua indígena ou não.

Cada comunidade vai demandar um trabalho diferente do professor, não só no que concerne à sala de aula, mas, especialmente, na busca de apoio, na informação, no convencimento, na valorização da cultura indígena.

É importante lembrar ainda que alfabetizar em língua indígena em nada resulta quando não há textos significativos para serem lidos. Quando não há modelos para serem seguidos ou aperfeiçoados, é um esforço vão. É preciso que existam muitos textos, diversos, variados, circulando em língua indígena. Não podem ser só textos escolares. É indispensável estabelecer

funcionalidades para a língua escrita. É preciso que existam muitos textos para a comunidade - científicos, literários, informativos - que sirvam para alguma coisa. Que sirvam para veicular idéias as mais diferentes, idéias de renovação e de tradição. E, naturalmente, é necessário que existam escritores de textos e estes escritores só poderão ser os próprios índios.

(...) se a escrita e o seu ensino na escola devem fazer algum sentido para as comunidades indígenas, é preciso que a escrita exista fora da escola, isto é, é preciso que existam materiais escritos circulando nas línguas indígenas, é preciso que esses materiais escritos sejam expressão de interesse de leitura, de aprendizado, de lazer, de informação das populações indígenas.

Senão o ensino da escrita será como o é para nossa população pobre, urbana ou rural: de pouca valia, porque não é um instrumento para um projeto próprio, uma vez que estão de antemão alijados da posição de produtores de textos escritos com potencialidade de circulação, fato essencial para a visualização do objetivo de ler e escrever (Oliveira,1994:394).

5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com relação ao Curso de Formação de Professores Indígenas Bilíngües, alguns pontos ainda são dignos de menção, como:

O ineditismo do Curso. Não sabemos, até aquela data, de outro curso no País com as mesmas características.

A boa receptividade que teve nos municípios de origem dos cursistas, onde grande parte deles foram contratados como professores ainda no decorrer do Curso.

A baixa evasão dos alunos, especialmente considerando-se o longo tempo de duração do Curso e as dificuldades inerentes aos períodos intensivos (presenciais). Cabe ressaltar que a maioria dos alunos era composta de chefes de família, dificultando ainda mais seu longo afastamento de casa.

Os participantes não-matriculados - além dos trinta e dois alunos fixos, pelo menos, mais vinte indígenas fizeram um ou mais módulos de disciplinas - alguns deles, inclusive, freqüentaram uma ou mais etapas completas. Pudemos observar que o Curso constituiu-se num importante fórum de discussão da problemática escolar Kaingáng.

Os cursistas que, embora não tivessem concluído o 1º grau, participaram ativamente de todas as etapas. Por questões legais, não puderam obter a titulação de 2º grau, mas seu interesse e dedicação são indicadores da enorme contribuição que podem dar à educação escolar de suas aldeias. Estes alunos freqüentaram integralmente o curso de 2º grau, fizeram provas, trabalhos e se envolveram satisfatoriamente em todas as atividades, mas por questões burocráticas, não puderam titular-se. Na realidade, não tiveram ânimo suficiente para completar o curso de 1º grau (embora todos tenham tentado), dedicando-se durante horas e horas a um aprendizado completamente desvinculado do contexto onde estão inseridos e de suas preocupações. Dos oito alunos que se encontravam nesta situação, apenas dois lograram aprovação.

As pesquisas sobre a cultura Kaingáng na atualidade, realizadas pelos alunos sob a coordenação do antropólogo docente do Curso, junto aos conhecedores da tradição oral Kaingáng em suas comunidades, resultando no livro *Ëg Jamën kÿ Mü: textos Kanhgág* (1997). Os textos falam sobre a história e a tradição guerreira desta etnia, sobre o tratamento de doenças, a morte, a religião, os rituais e as festas, e pretendem dar uma visão contemporânea da sociedade Kaingáng a partir do relato de seus próprios integrantes.

A efetiva resposta da UNIJUÍ à solicitação de um grupo organizado. É bom frisar que o magistério indígena foi o primeiro curso de 2º grau nesta universidade, que disponibilizou todo um instrumental teórico e metodológico ao acesso e a serviço do setor popular.

A aceitação do Curso dentro do espaço da universidade, com chefias de diversos departamentos e setores, professores e funcionários empenhados no bom andamento dos trabalhos.

O comprometimento dos docentes que trabalharam no Curso e a vontade explicitada de permanecerem atuando em experiências como esta.

O acompanhamento de lideranças indígenas e outras instituições afins como FUNAI, órgãos regionais de educação e prefeituras municipais.

O desafio da coordenação conjunta entre entidades institucionalmente bastante diversas entre si.

A permanente participação indígena em todas as etapas do processo de formação.

A atuação dos egressos do Curso como representantes indígenas nos NEIs de seus Estados, no Comitê Nacional de Educação Escolar Indígena, nas secretarias municipais e o seu desempenho nas organizações indígenas e na universidade, como alunos do 3º grau.

O Curso chegou igualmente a servir de estímulo a outros Kaingáng concluírem seus estudos de 1º grau (ressalte-se que com bastante dificuldade, uma vez que o ensino de 5ª à 8ª série acontece, via de regra, fora da aldeia)⁵⁶, com a expectativa de poderem ingressar numa nova turma de magistério.

Por causa desta expectativa; dos resultados extremamente positivos alcançados pela primeira turma; da necessidade de mais professores capacitados - o número formado ainda é pequeno e disperso geograficamente, dificultando o planejamento de procedimentos em comum; da necessidade real de expansão do sistema escolar; da reivindicação das

⁵⁶ A Escola Básica Vitorino Condá, na Terra Indígena Xaçecó / SC é a única exceção.

lideranças, especialmente, da Associação dos Professores Bilíngües Kaingáng e Guarani; da legitimidade alcançada junto às comunidades indígenas e da experiência interinstitucional acumulada, passamos a dispender intensos esforços para a continuidade do Curso de Formação de Professores Indígenas Bilíngües, promovendo, pelo menos, mais uma edição deste evento.

Embora o documento *Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena* (1993) do MEC dedique um item específico à formação de recursos humanos, atualmente, pela nova sistemática de financiamento deste organismo só há liberação de recursos para projetos de capacitação de professores, ou seja, cursos de curta duração com, no máximo, 180h e não mais para outras modalidades de ensino, contrariamente, até, ao que preconiza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996).

As “capacitações” para professores indígenas, ademais de terem um caráter esporádico, pontual, sem compromisso de continuidade, não fornecem titulação aos seus participantes e, portanto, os mantêm em uma situação burocraticamente desfavorável ao exercício profissional.

Por outro lado, estamos propondo formação enquanto espaço de sistematização de conhecimentos tradicionais, de reflexão contínua, de reelaboração de práticas, de construção da afirmação da identidade étnica. Estamos propondo formação, na qual os próprios índios formulem políticas educacionais, lingüísticas, culturais para as suas comunidades, assegurando a implantação da escola indígena, específica e diferenciada, estamos propondo, portanto, formação de longa duração.

Nossa prática evidenciou a necessidade da articulação entre todos os envolvidos: lideranças e organizações indígenas, entidades indigenistas, órgãos governamentais e universidades para a definição de uma *política permanente* de formação de professores Kaingáng, com planejamento de longo prazo e abrangendo todos os estados do Sul⁵⁷ e para o estabelecimento de uma política de *educação permanente* de professores indígenas, que implique:

⁵⁷ O Curso restringiu-se ao Rio Grande do Sul e à Santa Catarina, uma vez que os alunos oriundos do Paraná freqüentaram, apenas, as duas primeiras etapas, porque naquela época, justamente, iniciaram-se no Paraná cursos de capacitação de professores indígenas.

- estreitamento do vínculo entre pesquisa e ensino. Há muito pouco conhecimento Kaingáng sistematizado. Afora alguns estudos antropológicos, faltam pesquisas em todas as áreas, por exemplo: como é a noção de tempo e espaço entre os Kaingáng? Como é a matemática tradicional deste povo? Qual é a sua concepção de homem? Como os Kaingáng constroem conhecimentos específicos (o que tem sido freqüentemente chamado de etnohistória, etnogeografia, etnociências, ou ainda astronomia, ecologia etc.? Como se dá a aprendizagem das crianças Kaingáng? Como se distribui o conhecimento entre os Kaingáng?
- articulação entre acadêmicos de pós-graduação e pesquisadores ligados à temática indígena com as demandas da comunidade Kaingáng;
- acompanhamento das práticas que vêm se realizando nas escolas das aldeias pela atuação dos egressos do Curso, dos monitores bilíngües e de outros professores indígenas leigos;
- realização de encontros entre estes profissionais para aprofundamento de estudos, apoio mútuo, troca de experiências e planejamento comum;
- ampla circulação dos materiais de apoio ao ensino em língua kaingáng já existentes;
- produção e publicação de inúmeros materiais de leitura, por meio de oficinas pedagógicas e literárias, e também, de materiais de referência como dicionário e gramática;
- desenvolvimento de metodologia adequada ao ensino de língua indígena como segunda língua e à recuperação da língua em comunidades não-falantes;
- capacitação de profissionais não-indígenas, particularmente, dos órgãos estatais que atuam no contexto da educação escolar indígena;
- orientação às secretarias de educação municipais e estaduais sobre os pressupostos teóricos e práticos do ensino bilíngüe;

- informação à sociedade em geral e, sobretudo, aos professores da rede pública e privada, em todos os níveis de ensino, por diversos meios de divulgação, sobre a realidade indígena no Brasil contemporâneo.

O Curso de Formação de Professores Indígenas Bilíngües pautou-se por não apresentar receitas prontas. Intencionalmente (e sempre autovigiados) não possuíamos uma proposta curricular elaborada de antemão que pudesse servir de modelo.

A idéia era de que a proposta fosse se construindo coletivamente e à medida em que o Curso se desenvolvesse; que os dados trazidos das vivências dos professores-alunos aliados ao conhecimento circulante naquele espaço indicassem alternativas que começassem a responder às expectativas e necessidades das comunidades. Por isso, só foram produzidas orientações gerais, elaboradas coletivamente entre alunos, professores e coordenação.

Acreditamos que um currículo efetivamente Kaingáng levará ainda bastante tempo para ser construído pois necessita do envolvimento de toda a comunidade: lideranças, professores, pais, alunos, demais índios. Mas, fundamentalmente, necessita que os próprios indígenas exercitem-se como professores, tendo sob si a responsabilidade da educação escolar de suas crianças, a responsabilidade de experimentar, de criar, tomar decisões, administrar a escola. A responsabilidade de gerir o currículo sem “brancos” para dizer-lhes como fazê-lo e sem cobranças, em geral, meramente burocráticas, fortalecendo-se para o embate com alguns membros da própria comunidade que, como não poderia deixar de ser, internalizaram o “branco” dentro de si.

Construir uma escola Kaingáng é fazer rupturas com o que está posto. É preciso que se compreenda que uma escola específica e diferenciada não é uma “escola adaptada para índios”, como querem alguns, mas é uma escola realmente nova e que nenhum de nós, não-índios, sabe como deve ser. É preciso que se reconheça que esta escola está em gestação entre os índios e que ela se constituirá em tantas e tão variadas formas quantas forem as populações que as estão projetando. E que as escolas serão edificadas conforme a organização interna das sociedades indígenas, segundo a prioridade dada à esta questão e de acordo com o grau de conflito do contato.

Mesmo porque a nossa escola “branca” não deveria servir de modelo uma vez que vêm expulsando de suas dependências, ao longo de décadas, milhares e milhares de crianças que mal iniciam sua escolarização, e que, por serem expulsas, permanecem estigmatizadas pelo resto de suas vidas. Quer nos parecer portanto, que, neste âmbito, temos pouco a ensinar.

De qualquer forma, o conjunto de docentes do Curso de Formação de Professores Indígenas Bilíngües tentou trabalhar com o que de mais significativo a moderna pedagogia tem produzido. Não para ser reproduzido na escola indígena, mas para que os diferentes saberes possam ir se fundindo num resultado absolutamente novo, numa espécie de sincretismo pedagógico.

Reconhecendo que o povo Kaingáng é sábio, com cosmovisão, ciência, tecnologia e arte próprias, que tem resistido à imensa brutalidade física e ideológica do contato e, que de alguma forma, se mantém fiel a si mesmo, procurou-se disponibilizar o instrumental que dominamos, o nosso modo de fazer ciência, incluindo-se aí a informação que fomos acumulando sobre o modo Kaingáng de viver e fazer ciência, no qual os cursistas puderam perceber com que olhar distorcido e preconceituoso muitos pesquisadores os descrevem. Mas nossa função foi fundamentalmente disponibilizar o instrumental que viemos construindo para que eles mesmos se observem e se descrevam e até critiquem o referido instrumental.

Para que as reivindicações indígenas que resultaram em conquistas no texto constitucional e na LDB possam ser inscritas na realidade é mister aprofundar as diferenças, explicitá-las, valorizá-las, permiti-las.

O uso da língua indígena na escola é a diferença mais concreta e imediata. “É assim, o discurso, isto é, a linguagem em uso, (...) quem cria e faz circular o sentido “ser índio” (Maher, 1998: 117).

Neste estudo foi afirmado que a educação bilíngüe, incorporada tardiamente no Brasil a partir da segunda metade deste século, apresentou-se como uma proposta altamente progressista, sendo porém rapidamente absorvida pelo indigenismo oficial e tornando-se mais um aspecto sutil do processo de dominação. Atualmente, quando os índios, suas organizações e seus aliados reivindicam educação escolar bilíngüe, fica-nos a pergunta: de qual bilingüismo se fala?

É necessário mudar o enfoque: de um bilingüismo que facilita o aprendizado em português passar-se a um bilingüismo que retarde pelo maior tempo possível o abandono da língua indígena, apostando, com esse procedimento, no fortalecimento da identidade, na construção de uma auto-imagem étnica positiva.

Acreditamos que a educação escolar indígena bilíngüe, na perspectiva de manutenção e fortalecimento da língua, só possa acontecer com muito discernimento, compromisso, criatividade e paciência. Como já foi dito, não há fórmulas prontas, não há magia.

No Curso de Formação de Professores Indígenas Bilíngües passamos três anos e meio discutindo coletivamente estas questões, mas, humildemente, não sabemos o que está sendo posto em marcha, ou melhor, não temos como avaliar os diferentes efeitos que se estão produzindo a partir daquela experiência.

Cabe-nos, agora, ficar torcendo para que as organizações indígenas não esmoreçam e, também, ficar cutucando o Estado e as universidades para que assumam suas responsabilidades. O Curso foi um pequeno passo nesta direção. Oxalá muitos outros sejam dados!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARRUDA, Rinaldo S. V. “Existem realmente índios no Brasil?” In: *São Paulo em perspectiva*. 8(13):77-85, 1994.

BANDEIRA, Maria de Lourdes. “Formação de professores índios: limites e possibilidades”. In: Mato Grosso. Secretaria de Estado de Educação. *Urucum, jenipapo e giz: a educação em debate*. Cuiabá, Entrelinhas, 1997.

BARBOSA, Priscila Faulhaber. “Educação e política indigenista”. In: *Em Aberto*, Brasília, v.3, n. 21, p.1-11, abr./jun. 1984.

- BARROS, Maria Cândida D. M.. “Educação bilíngüe, lingüística e missionários”. In: *Em Aberto*, Brasília, ano 14, n.63, jul./set. 1994.
- BRASIL. *Constituição*. 12 ed. São Paulo, Saraiva, 1995.
- BRUHNS, Heloísa T. *Conversando sobre o corpo*. 3 ed. Campinas, Papyrus, 1989.
- CABIXI, Daniel. *A questão indígena*. Cuiabá, CDTI, 1984.
- CARVALHO, Edgard de Assis. “Identidade étnico-cultural e questão nacional”. In: SANTOS, S.C. (org.). *Sociedades indígenas e o direito: uma questão de direitos humanos*. Florianópolis, UFSC / CNPq, 1985.
- CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO. *Com as próprias mãos: professores indígenas construindo a autonomia de suas escolas*. Brasília, 1992.
- CUNHA, Luiz Otávio Pinheiro da. *A política indigenista no Brasil: as escolas mantidas pela FUNAI*. Dissertação de mestrado: UNB, Brasília, 1990.
- D`ANGELIS, Wilmar e VEIGA, Juracilda. *Bilingüismo entre os Kaingáng: situação atual e perspectivas*. In: IV Congresso Brasileiro de Lingüística Aplicada. 4 a 6 de set. 1995, Campinas / SP.
- _____. *Questões de língua e identidade*. In: Encontro com professores Kaingáng. 22 a 24 de out. 1996, Passo Fundo / RS.
- DURHAM, Eunice Ribeiro. “O lugar do índio”. In: COMISSÃO PRÓ-ÍNDIO. *O índio e a cidadania*. São Paulo, Brasiliense, 1983.
- FERNANDES, Ricardo Cid. “Dom João VI e os kaingangs: da morte ao esquecimento dos índios do sul do Brasil”. In: *Revista Ponto & vírgula*. Porto Alegre, Ano 5 (35), fev., Secretaria Municipal de Cultura, 1998.

- FERNANDES, Rubem César. *Privado porém público: o terceiro setor na América Latina*. Rio de Janeiro, Relume-Dumará, 1994.
- FERREIRA, Mariana Kawall Leal. *Da origem dos homens à conquista da escrita: um estudo sobre povos indígenas e educação escolar no Brasil*. Dissertação de mestrado: USP, São Paulo, 1992.
- FUNAI. *Educação indígena: dez anos de experiência no Sul*. Datilografado, sem data.
- FUNAI. *Congresso Indigenista Interamericano, 8: informe da ação indigenista brasileira*. out. 1980.
- FUNAI. *Boletim de divisão de educação*, n 3. Brasília, DGA, 1972.
- GADOTTI, Moacir. *Diversidade cultural e educação para todos*. Rio de Janeiro, Graal, 1992.
- GHISLEMI, Carmem M. O índio “mal-educado”. In: *Revista Saga*. Santa Rosa, 2 (13) : 18-20, 1992.
- GRUPIONI, Luís D. B. “A nova LDB e os índios: a rendição dos caras-pálidas”. In: MARI. *Boletim de educação indígena do grupo de trabalho BONDE*. São Paulo, (4):25-36, jun. 1991.
- _____. “Da aldeia ao parlamento: a educação escolar indígena na nova LDB”. In: *Em Aberto*, Brasília, ano 14 (63), jul / set. 1994.
- HAMEL, R.E. “Políticas y planificación del language; una introducción”. In: *Revista Iztapalpa - Políticas del Language en América Latina*, 29, 5-39, enero-junio 1993, año 13.
- LARAIA, Roque. “O índio e o estado”. In: SANTOS, S. C. (org.). *Sociedades indígenas e o direito*. Florianópolis, UFSC, 1985.
- MAHER, T. M. “Sendo índio em português”. In: SIGNORI, I. *Língua(gem)*
e

identidade. Campinas: Mercado de Letras, São Paulo: FAPESP, 1998.

MELIÁ, Bartolomeu. *Educação indígena e alfabetização*. São Paulo, Loyola, 1975.

MEMMI, Albert. *O retrato do colonizador precedido pelo do colonizado*. 3 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Programa para as escolas indígenas*. Brasília, 1992.

_____ *Diretrizes para a política nacional de educação escolar indígena*. Brasília, 1993.

MONDRAGÓN, M.C. “Lengua y educación indígena”. In: *Anais da conferência ameríndia de educação*. Cuiabá, 1997.

MONSERRAT, Ruth Maria Fonini. “Línguas indígenas no Brasil contemporâneo”. In: GRUPIONI, Luís Donizete (org.). *Índios do Brasil*. 3 ed. São Paulo: Global, Brasília: MEC, 1998.

NASCIMENTO, Zaida Maria. “A escola Kaingáng do Setor Missão em Guarita, Rio Grande do Sul”. In: COMISSÃO PRÓ-ÍNDIO. *A questão da educação indígena*. São Paulo, Brasiliense, 1981.

OLIVEIRA, G. M. “O que quer a lingüística e o que se quer da lingüística na pedagogia da diferença? A delicada questão da assessoria ao movimento indígena”. In: *Anais da Conferência Ameríndia de educação*. Cuiabá, 1997.

_____ e OLIVEIRA, S. M. “Formação de professores: um caso de política linguística nas comunidades Kaingáng”. In: *Espaços da Escola*, Ijuí, Ano 4 (25) Unijuí, jul. / set. 1997.

OLIVEIRA, João Pacheco de. “Muita terra para pouco índio? Uma introdução (crítica) ao indigenismo e à atualização do preconceito”. In: SILVA e GRUPIONI (org.). *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. Brasília, MEC / MARI / UNESCO, 1995.

- OLIVEIRA, Maria Conceição de. *Os especialistas Kaingáng e os seres da natureza: curadores da aldeia Xaçecó-Oeste de Santa Catarina*. Florianópolis, FCC, 1996.
- PICOLLI, Jacó C. *O processo de extinção da língua kaingáng no Posto Mangueirinha*. Dissertação de mestrado: Universidade Católica do Paraná. Curitiba, 1982.
- RIBEIRO, Berta G. *Amazônia urgente: 5 séculos de história e ecologia*. Belo Horizonte, Itatiaia, 1990.
- RICARDO, Carlos Alberto. “Os índios e a sociodiversidade nativa contemporânea no Brasil”. In: SILVA e GRUPIONI. *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. Brasília, MEC / MARI / UNESCO, 1995.
- RODRIGUES, Aryon D. “Política lingüística e educação para os povos indígenas”. In: COMISSÃO PRÓ ÍNDIO. *A questão da educação indígena*. São Paulo, Brasiliense, 1981.
- SANTOS, Silvio Coelho dos. *Educação e sociedades tribais*. Porto Alegre, Movimento, 1975.
- _____ (org.). *Sociedades indígenas e o direito*. Florianópolis, UFSC, 1985.
- _____. *Povos indígenas e a constituinte*. Florianópolis, UFSC / Movimento, 1989.
- SAVIANI, Demerval. *A nova lei da educação: trajetórias, limites e perspectivas*. Campinas, Autores Associados, 1997.
- SILVA, Aracy L. e GRUPIONI, Luís D. B. (org.). *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. Brasília, MEC / MARI / UNESCO, 1995.

- SILVA, Márcio Ferreira da. “A conquista da escola: educação escolar e movimento de professores indígenas no Brasil”. In: *Em Aberto*, Brasília, ano 14 (63), jul./set. 1994.
- SILVA, Rosa Helena Dias da. *Professores indígenas: um projeto de autonomia*. 16. Reunião Anual da ANPED, Caxambu, set. 1993.
- _____. *Escolas indígenas: uma realidade em construção*. X Congresso de Leitura do Brasil, Campinas, jul. 1995.
- SILVA, Rose N. *Analfabetismo e subescolarização: ainda um desafio*. São Paulo, Cortez, Autores Associados, 1990.
- TOMMASINO, Kimiye. *A história dos Kaingáng da Bacia do Tibagi: uma sociedade Jê meridional em movimento*. Tese de doutorado: USP, São Paulo, 1995.
- TORAL, André A de . “Apresentação”. In: VYJKÁG, A S. et alii. *Ëg jamën kÿ mü: textos Kanhgág*. Brasília, APBKG / Dka Áustria / MEC / PNUD, 1997.
- UNI-CIMI. *Exigências de uma nova ordem educacional indígena*. Brasília, 1986.
- VEIGA, J. *Aspectos da organização social entre os Kaingáng de Xapecó / SC*. Campinas, datil., 1990.
- _____. “Aspectos da organização social entre os Kaingáng de Xapecó (SC)”. In: LEITE, A. G. *Kaingáng: confronto cultural e identidade étnica*. Piracicaba, Unimep, 1994.
- WIESEMAN, Ursula. *Introdução à língua Kaingáng*. Rio de Janeiro, Summer Institute of Linguistic, 1967.

This document was created with Win2PDF available at <http://www.daneprairie.com>.
The unregistered version of Win2PDF is for evaluation or non-commercial use only.