

A PROBLEMÁTICA DA EDUCAÇÃO INDÍGENA

Gino Ferreira da Silva
Universidade Federal do Pará

RESUMO

O presente trabalho refletirá sobre as diferentes problemáticas — a da elaboração didática, da intervenção, da apropriação e da avaliação — envolvidas no ensino/aprendizagem para as populações indígenas. A reflexão toma como base a situação de ensino concreta vivenciada pelo povo Parakanã, no estado do Pará, mostrando como essas diferentes problemáticas se articulam e que dificuldades, ainda não respondidas institucionalmente, elas levantam. Ressaltam-se, mais particularmente, desafios que implicam decisões no plano da política educacional indígena, uma integração dos aspectos socioculturais à reflexão sobre essas questões e propostas de formação adequadas às referidas situações de ensino/aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino/aprendizagem de línguas; educação indígena; segunda língua.

ABSTRACT

This study reflects upon various problems involved in the teaching and learning of indigenous peoples: writing and producing teaching materials; interacting with the students so that they learn; using and evaluating the materials. This study is based on a teaching program carried out among the Parakanã people of the state of Para. It discusses the difficulties and problems that were encountered which to date have not been adequately addressed by Brazilian institutions of learning. In particular, various challenges stand out that need to be addressed at the national level of planning for indigenous education. Also careful reflection upon socio-cultural considerations is of utmost importance in forming a truly adequate indigenous educational program.

KEY WORDS: Teaching/learning languages; indigenous education; second language.

1 INTRODUÇÃO

Pensar o ensino/aprendizagem de uma língua é uma tarefa particularmente complexa, na medida em que isso significa pensar situações concretas de ensino/aprendizagem no tempo e no espaço. Nessas situações são inseridos sujeitos reais, com suas características próprias (lingüísticas, cognitivas, sócio-afetivas...), suas experiências anteriores em termos gerais como em termos escolares, suas convicções, representações, expectativas. Também significa pensar situações que propiciem o desenvolvimento de estratégias de ensino específicas (com atividades, atitudes e encaminhamentos) por parte do professor e estratégias de aprendizagem por parte dos aprendizes, em torno de programas e conteúdos selecionados em função de certos objetivos (negociados ou não) e em função do modo como se concebe a língua ou a linguagem e sua aprendizagem. Enfim, institucionalizar este ensino também significa pensar modos de certificação e de avaliação. Esta reflexão desenvolve-se, portanto, em torno de diferentes problemáticas (a da elaboração didática, a da intervenção, da apropriação e a da avaliação)¹. Mas a complexidade maior está no fato de que tratar do ensino/aprendizagem de uma língua consiste em tratar essas diferentes problemáticas de modo articulado. Quando a língua que se pretende ensinar/aprender é uma língua indígena, o grau de complexidade aumenta e os desafios para construir propostas didático-pedagógicas consistentes se avolumam.

Pretendemos, neste artigo, refletir sobre estes desafios a partir da análise de uma situação bem específica: o ensino/aprendizagem da língua parakanã. Após uma rápida apresentação desta situação, abordaremos as dificuldades que ela apresenta considerando as problemáticas envolvidas.²

¹ Em relação a estas problemáticas, ver Halté (1992) e Cunha (1998).

² Agradecimento pelas sugestões valiosas de Raquel Alcântara e Elizabeth Vasconcelos.

2 A ESCOLA PARAKANÃ

O povo Parakanã, que soma hoje mais de 800 pessoas, vive em sete aldeamentos em duas reservas indígenas distintas, ambas no estado do Pará: na Terra Indígena Parakanã, localizada entre os municípios de Novo Repartimento e Itupiranga, vivem os Parakanã contactados na década de 70 em cinco aldeamentos: Marudjewara, Paranatinga, Paranowa'ona, Inaxianga e Itaygoa. A outra reserva, denominada Área Indígena Apyterewa, está localizada à margem direita do rio Xingu, situada entre os municípios de Senador José Porfírio e São Félix do Xingu, nesta última reserva localizam-se os Parakanã contactados na década de 80, vivendo hoje em duas aldeias: Posto Indígena Apyterewa, com 160 pessoas (dados de junho 2002), e a Aldeia Xingu, habitada por 132 pessoas.

A língua Parakanã pertence à família Tupi-Guarani, que segundo Rodrigues (1984/1985), pertence ao subconjunto IV juntamente com as línguas Asurini do Tocantins, Guajajara, Tembé, Suruí, Tapirapé e Avá Canoeiro.

Entre os Parakanã do Xingu uma grande parte da população é monolíngüe, incluindo neste grupo os adultos mais velhos, as mulheres e crianças. Porém, tem sido percebido um certo grau de bilingüismo crescente, principalmente entre os homens mais jovens, em consequência das viagens que fazem para as cidades vizinhas para negociar madeira, contactar autoridades e agentes da FUNAI (Fundação Nacional do Índio).

Nosso trabalho³ sempre concentrou-se na Área Indígena Apyterewa. Inicialmente, trabalhamos no único aldeamento existente à época. Quando se iniciaram os trabalhos da escola em 1991, as aulas de alfabetização foram exclusivamente em Parakanã. No final do ano de 1993 e em

³ No meu trabalho na escola parakanã fui auxiliado por Auristéa Silva, Sônia Dias, Auta Lemes e Osmaura Araújo.

1994 não participamos dos trabalhos escolares e as aulas deram-se, exclusivamente, em Português. Em 1995, a comunidade se dividiu nas duas atuais localidades e ficou sem escola até 1996, quando retomamos as atividades escolares, desta vez com turmas de alfabetização em Parakanã e Português oral paralelamente. Em 1997 fomos contratados pela SEDUC (Secretaria de Educação do Estado do Pará) para ensinarmos na escola indígena da Aldeia Xingu. No ano de 1999, em virtude da municipalização da educação indígena, tanto a escola do Pin.(Posto indígena) Apyterewa quanto a da Aldeia Xingu passaram a funcionar como anexos de uma escola municipal de Altamira.

Na aldeia Xingu seguimos o trabalho de alfabetização em Parakanã e de ensino do Português oral para as turmas de adultos. O Português escrito é ensinado para as turmas a partir da segunda série. Apesar de atuarmos na Aldeia Xingu, sempre oferecemos material, produzidos por nós, em língua Parakanã para ser usada no Pin. Apyterewa (poucos professores que atuaram nesta aldeia se interessaram em fazer uso deste material). Atualmente, em virtude do curso de mestrado, encontro-me desligado da rede oficial, mas o trabalho de alfabetização em língua Parakanã prossegue com o auxílio de duas professoras voluntárias. Os 74 alunos matriculados na aldeia encontram-se divididos em oito turmas: três de alfabetização, três de primeira série (uma das turmas, a de adultos do sexo masculino, estuda exclusivamente português), uma de segunda série e uma de terceira. Quatro professores atuam na escola que funciona nos turnos matutino e vespertino. É impossível o trabalho escolar no turno da noite por falta de energia elétrica.

3 A PROBLEMÁTICA DA APROPRIAÇÃO

No triângulo didático (Halté, 1992) que coloca em sistema os três pólos dos saberes e saber-fazer, do aprendiz e do professor, a problemática da apropriação nasce das

interações entre o pólo do aprendiz e o dos saberes. No caso da situação de ensino/aprendizagem aqui analisada, a dificuldade começa com a identificação dos objetos de aprendizagem. Trata-se da língua materna dos Parakanã ou do Português (ainda língua estrangeira para eles, mas que provavelmente se transformará em segunda língua).

A Constituição brasileira, no Capítulo III, Seção I, Artigo 210, § 2º e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB, Seção III, Artigo 32, § 3º prevêm a preservação da língua materna e cultura dos povos indígenas brasileiros.

Inicialmente, a expectativa do povo era que só a língua portuguesa podia ser objeto de estudo na escola. Como se sabe, a língua é um elemento chave nas relações de poder (Gnerre, 1985). De fato, os indígenas, naquele momento, desejavam a escola como uma forma de apropriação de um bem que era do não-indígena. Contudo, nossa preocupação à época da criação da escola foi de considerar o ambiente propício ao ensino exclusivo da língua materna por causa do monolíngüismo vigente. De certa forma, foi motivo de espanto para alguns Parakanã saber que sua língua poderia ser, também, ensinada na escola dos "torias" (não-indígena).

Passado esse primeiro impacto, alguns perceberam que "mopinim" ('escrever', literalmente 'causar pintura') era algo possível e que tinha tudo a ver com sua língua até então só falada. A escola foi criada e construída com a participação da comunidade, porém, freqüentar a escola tornou-se apenas um evento social, em um lugar para diversão e conversação sobre a língua, bem distante da consciência de que a mesma os capacitaria para apropriação da sua língua escrita num primeiro momento.

Como evento social novo, a escola foi vedada às mulheres e crianças, só os homens adultos⁴ puderam estudar. Esse critério foi determinado pela sociedade local. Os primeiros

⁴ São considerados adultos os homens casados, ou com potencial para tal. Um adolescente de 13 anos pode ser um adulto se for casado.

alunos tiveram êxito no aprendizado da escrita e os homens mais jovens tinham mais facilidade que os mais velhos. As crianças, que não podiam ser consideradas alunos, aprenderam rapidamente apenas 'assistindo' às aulas, empoleirados nas cercas ao redor da escola. Elas assimilaram que a leitura é um objeto de ensino paralelo à escrita, enquanto os mais velhos gastavam mais tempo tentando desenhar as letras do que associando-as aos sons da sua língua.

O alvo dos adultos, com o passar do tempo, era dominar a escrita do português como forma de apropriar-se dela, o que lhes possibilitaria atingir seus objetivos de realizar negócios com os não-indígenas e obter maiores lucros nas negociações⁵.

Para atendê-los, e preocupados com a preservação da língua e cultura parakanã, buscamos conscientizá-los de que o êxito na aprendizagem da escrita da língua portuguesa, que a maioria não domina, depende do domínio do código de sua própria língua materna e da oralidade do português.

A preservação da língua e cultura tem sido uma preocupação da escola, mas há um conjunto de fatores que tentam implodir a escola indígena. Oficialmente ou não, há pessoas envolvidas com o povo que não reconhecem, ou desconhecem, os fundamentos da escola indígena e afirmam que os Parakanã "não precisam estudar a própria língua". Outro fator é a falta de professores preparados para trabalhar com a língua. Apenas os missionários, em uma das aldeias, falam a língua indígena. O resultado da alfabetização que tem sido feita pelos professores da SEMEC, em língua portuguesa, tem sido quase nulo; mas isso não é problema para a maioria do grupo, conquanto que a escola continue sendo um evento social como uma festa ou '-ma'e terewixaw' (assistir televisão). Além disso, o fato de ter uma escola

⁵ Os parakanã, desde 1995, têm sido assediados para a venda ilegal de madeira. Num primeiro momento, eles foram alvo de enganos absurdos por causa de sua falta de conhecimento do sistema de comércio do não-indígena.

funcionando na aldeia dá aos Parakanã status social superior aos ribeirinhos que vivem na região.

Esses fatores são mais fortes que a ausência de material de leitura para estimular a alfabetização e influenciam sobremaneira — para quê aprender a escrever uma língua que eu já falo? É melhor tentar aprender uma língua que eu não falo. Esta é a tendência da maioria, especialmente no Pin. Apyterewa e dos jovens da Aldeia Xingu, ao optar pela alfabetização em português. O problema é o perigo que representa uma alfabetização na língua 2 que é o português: isto significaria mais desvalorização da língua materna e estimularia, a médio prazo, o desaparecimento desta.

Em nossas intervenções temos mostrado que a escrita parakanã serve como registro dos valores culturais e fatos da vida do povo para a posteridade e que sua língua é tão boa que o português, não tendo palavras para nomear alguns animais e objetos, buscou exatamente no Tupi-Guarani nomes para tatu, arara, cará, piracema, igarapé, jacaré e outros. Ainda procuramos mostrar-lhes que o caminho mais apropriado de transição para o português é o domínio da modalidade escrita da língua materna.

Observa-se, através das dificuldades em designar um objeto de apropriação reconhecido por todos os atores, o quanto as questões sociais são determinantes.

4 A PROBLEMÁTICA DA ELABORAÇÃO

Essa problemática, que trata das relações entre o pólo dos saberes e o do professor, envolve questões como delimitação de objetivos, a escolha dos objetos de ensino, a elaboração de materiais didáticos e a seleção de outros recursos para o público visado. Em todos esses aspectos, dificuldades surgem em relação à escola parakanã.

Há materiais de apoio e instrução para os professores de escolas indígenas, dentre eles o Referencial Curricular

Nacional para as Escolas Indígenas e o Parâmetro em Ação Escolar Indígena, lançado em abril de 2002. Esses materiais norteiam o ensino e o conteúdo programático a ser desenvolvido nas escolas indígenas. Os professores são estimulados a ouvir a comunidade e, com a participação dessa, elaborar um currículo diferenciado e adequado à realidade do povo.

Infelizmente, na esfera da SEMEC (Prefeitura — Município) isso não acontece, pois os dirigentes dessa secretaria desejam uma escola nacional com todas as suas “exigências” funcionando na aldeia. O resultado é uma grande frustração. Professores gastam horas preciosas ensinando algarismos romanos, por exemplo, para indígenas que mal conhecem e geralmente não diferenciam números (os Parakanã contam somente até quatro) e letras. Para esses professores, trabalhar o texto é extremamente complicado, então trabalham com frases e palavras para gastarem o tempo e, quando muito, trabalham com textos totalmente longe da realidade, tais como ‘Vovó viu a uva’, ‘O palhaço Pipoca’ ou ‘Gelinho Geloso’. Mais exemplos dessa realidade, que não é exclusiva da escola parakanã, encontramos em Souza (1996) que reporta o trabalho de uma professora que orientou alguns indígenas do Acre:

[...] Mas vejam o que ela registra na *Cartilha do Índio Seringueiro*, que resulta de sua orientação aos indígenas do Acre: ‘mão de mãe é bonita’ (p.26); ‘O avião voa no céu como o gavião’. E, em um estranho processo de ingestão-catarse: ‘Eu bebi e babei’ (p. 6). O curso dessa professora era de formação de ‘monitores’. Sua orientação levou os alunos a construírem textos sem nenhum valor cultural às comunidades minoritárias do Acre. Em primeiro lugar por estar em uma língua não-indígena; depois, por apresentar aeroplanos semelhantes a aves e saliva escorrendo pela boca após a absorção de um líquido não-especificado.

Um outro exemplo de texto problemático que, por pouco, não foi publicado nos relatórios e cadernos da SEDUC, mas

que, felizmente, foi criticado a tempo pelo lingüista que trabalha com a língua; foi produzido durante um curso de treinamento de professores de escolas indígenas que foi oferecido pela Secretaria de Educação — SEDUC, em Altamira, em junho de 1998. Souza (1998) assim o descreve:

Produziram [uma equipe de professores de uma ONG famosa que trabalhou no Posto Indígena Iriri (Povo Arara)]...um texto (em língua portuguesa e em língua Arara) como o seguinte: O Waga matou a onça. Ela estava comendo abóbora, cará e mandioca. Em Arara: Ogoro woly Waga. Waratji, ypy, karawa agunangry. Quando a orientadora mostrou-me o texto para conferir sua exatidão, eu retruquei que havia dois erros básicos no texto. O primeiro de cunho pragmático: a não ser que a onça tenha virado vegetariana, ela não se alimentaria daqueles itens; o segundo de cunho gramatical, no idioma Arara. A estrutura do período tão somente refletia a da língua portuguesa.

A respeito dessa problemática, enquanto lingüistas e professores, temos procurado trabalhar com objetos de ensino e de aprendizagem mais significativos, isto é, com textos que atendam às necessidades da comunidade. A primeira experiência nesse sentido aconteceu em 1996 quando promovemos uma oficina de produção de texto na aldeia Apyterewa e, para aquele evento, convidamos contadores para narrar histórias e apresentar a organização da festa da Takwara⁶. Transcrevemos as histórias na lousa com a colaboração dos alunos. Desde então, trabalhamos com textos produzidos pelos próprios indígenas; alguns desses textos são eventos míticos, histórias e assuntos já conhecidos do povo e foram gravados por um omome'onara (‘contador’) reconhecido da comunidade.

⁶ Festa em que os Parakanã tocam flautas confeccionadas de tabocas e dançam durante uma semana. No último dia antes de iniciar a dança há abundante mingau e mel oferecidos à comunidade pelos participantes e todos dançam até o amanhecer.

Outro momento em que são produzidos os textos na língua parakanã é na sala de aula. Começamos com o debate de um assunto introduzido por um objeto, por uma experiência cotidiana dos alunos ou por uma figura. A partir deste debate, estimulamos a produção de textos coletivos ou trabalhamos a relação grafema-fonema, sempre buscando a forma mais aceita pela língua para fazer referência àquele elemento. Não raramente, esse exercício propicia novos registros daquele texto. Outra forma de trabalhar essa relação é a inserção de um texto produzido anteriormente, que é 'melhorado' por um ou outro grupo de alunos.

Para mostrar a importância e valorizar a língua materna, insistimos no trabalho com textos de autoria parakanã e na produção continuada deles. Isso tem surtido bons resultados, mas somente os professores da Aldeia Xingu têm adotado essa metodologia, pois dominam a língua ou têm formação lingüística e didática para trabalhar com a grafia de textos orais.

Trabalhar com textos de autoria indígena nem sempre é fácil, pois para alguns alunos o evento de 'escrever' na escola é o que conta, insistindo, às vezes, em interromper a produção coletiva e o debate para irem logo para a cópia, o que para eles é o momento em que realmente 'estão estudando'. Talvez um evento maior que envolva toda a comunidade como a redação de um livro que registre a história das famílias ou uma coletânea de mitos será motivador para o povo; principalmente, conforme a criativa idéia da professora Betânia Rodrigues da Silva, que sugeriu dar oportunidades aos anciãos para contarem histórias do povo na sala de aula. No momento, há três livros preparados que precisam ser editados e publicados; no entanto, a morosidade desse processo por parte dos órgãos responsáveis pela educação indígena desestimula escritores e leitores.

Recentemente, os Parakanã estavam preocupados com a cubagem de madeira, pois não sabiam como as contas eram

feitas por parte dos madeireiros. Foi solicitada a ajuda dos professores nesse sentido. Como havia uma certa urgência, conseguimos calculadoras e um grupo de alunos das duas comunidades participou de aulas de geometria (medição, somas, multiplicação, cálculo de área, cubagem de madeira etc.), porém, alguns líderes da comunidade não conseguiram aprender porque se interessavam apenas em saber como as contas eram feitas. Ficamos impressionados com a participação dos alunos; alguns vinham para a escola fazer cálculos pela manhã, à tarde e à noite, quando tínhamos óleo diesel para fazer funcionar o gerador da aldeia.. Este foi um bom momento para explorar um assunto que era do interesse da comunidade, ainda que esse envolvimento com madeira seja, politicamente, algo muito delicado.

Não faltam oportunidades para trabalhar eventos relacionados ao calendário de acontecimentos da comunidade: estações de chuva e seca, plantio de roças, festas e acontecimentos extras como viagem de médicos e dentistas em visita às aldeias, bem como a aplicação do ensino interdisciplinar da matemática, saúde, história, língua, estudos sociais, artes e outros. É preciso, no entanto, boa disposição dos professores em pesquisar, no dia-a-dia, assuntos e materiais para serem usados na escola, assim como é preciso o reconhecimento da SEMEC (Secretaria Municipal de Educação e Cultura) pelo trabalho que estamos desenvolvendo.

5 A PROBLEMÁTICA DA INTERVENÇÃO

Na análise de uma situação de ensino/aprendizagem, esta problemática diz respeito às relações entre o pólo do professor e o pólo do aluno. Trata, portanto, das relações pedagógicas e dos diferentes aspectos envolvidos na situação de ensino/aprendizagem (modalidade individual ou coletiva de realização das atividades, tipos de atividades propostas, modos de encaminhamento das atividades).

A intervenção é uma questão delicada na escola parakanã, pois a relação pedagógica não se estabelece segundo os padrões culturais brasileiros. Nenhum aluno quer se sentir inferiorizado em relação ao outro. Então, ele só participa quando todos falam juntos e aí é uma festa de deixar louco qualquer professor. É cultural não assumir que se sabe para não menosprezar o outro e ajudar o que realmente não sabe para fazê-lo se sentir melhor. Para cada intervenção tentamos incentivar e estimular, o que, para um professor da escola nacional, seria uma balbúrdia.

Além disso, faz parte da cultura várias pessoas falarem sobre um assunto ao mesmo tempo. Nesse caso, não adianta insistir em que apenas um aluno fale de cada vez. Isso certamente não acontecerá e todos soprarão para ele. É preciso aceitar essa atitude de “soprar” para o companheiro como participação “individual”, pois ela reflete o estilo cognitivo de aprendizagem do grupo: a colaboração. Dessa feita, é útil e necessária para que o processo de aprendizagem se complete, além de ser uma “dica” metodológica para o professor. Sendo assim, temos estimulado a participação coletiva e individual.

Como geralmente trabalhamos com alunos em diferentes níveis de aprendizagem, precisamos propor um atendimento diferenciado, mas a disposição da classe nem sempre ajuda, uma vez que trabalhamos, por questões de espaço físico, com mais de uma série por turma. Por isso, colocamos próximos os alunos do mesmo nível, mas deixamos que o aluno participe livremente. A disposição das carteiras facilita os movimentos em sala de aula como o deslocamento até a lousa, a manipulação de objetos etc.

Enquanto professores que não detemos o conhecimento pleno da língua e cultura parakanã, solicitamos intervenções de nossos alunos na correção de nossa pronúncia e vocabulário, bem como na elaboração de textos para serem utilizados na própria escola, que os têm deixado mais à vontade para participarem do processo de ensino/aprendizagem.

As atividades desenvolvidas até agora têm, em sua maioria, sido negociadas com os alunos e experimentadas para resolver problemas iminentes no aprendizado. Temos dado oportunidade para que cada aluno faça individualmente suas atividades com a possibilidade de interação com os colegas e professor.

A proposta de elaboração de material didático tem sua raiz num projeto socializado de vida dos Parakanã, o que tem gerado programas que refletem a realidade indígena.

6 A PROBLEMÁTICA DA AVALIAÇÃO

Este é um dos pontos críticos da escola indígena. Segundo Brasil (2001,p.71), “a avaliação da escola indígena, assim, deve ser construída, como em toda escola, com base no diálogo e na busca de soluções. Nessa perspectiva, ela nada mais é do que outra estratégia didática, [...] a postura avaliativa e de planejamento didático do professor deve ser constante”. No entanto, como a educação tradicional ainda fala mais alto, todo professor que se propõe a inovar há de entrar em conflito com o atual sistema. Cremos que a avaliação contínua é perfeita e quando bem aplicada leva o aluno a progredir e avançar para novos estágios, a acessar novas informações e participar mais efetivamente dos objetivos estabelecidos pela escola indígena.

De certa forma, isso quase não ocorre devido à cobrança exagerada de provas por parte da SEMEC, como se essa fosse a única maneira de se avaliar o aluno. São cobrados também conceitos e minuciosas fichas dos alunos (só falta pedirem o CPF). É lamentável ver professores da SEMEC trabalhando acriticamente com este tipo de avaliação e de programa discriminatório, seletivo e distante da educação indígena que as leis brasileiras rezam. Seria muito melhor pensar numa avaliação formativa que ajudasse a concretizar a aprendizagem do que investir esforços numa avaliação

seletiva, que discrimina, incentiva a evasão escolar e não contribui para o crescimento intelectual do aluno. Recentemente uma professora reprovou todos os alunos do Posto Indígena Apyterewa por julgá-los incapazes para etapas seguintes, uma vez que não atingiram uma determinada pontuação necessária para aprovação. Nenhum tipo de avaliação qualitativa das competências que estavam desenvolvendo foi realizado.

Assim como a avaliação, temos discutido em cada relatório a necessidade da escola indígena ser diferenciada. O respeito às particularidades indígenas ainda está muito longe de ser praticado! A exigência da frequência, por exemplo, não deve ser rigorosa. Afinal, quem vai caçar ou pescar a comida do dia? Quem vai plantar a roça da família? Além do mais, é preciso lembrar que muitos dos valores culturais são passados de pai para filho durante estes momentos e que essa educação informal não pode ser dispensada em prol de uma educação formal inadequada à realidade indígena.

7 A EDUCAÇÃO INDÍGENA E SEU GRANDE DESAFIO

O exame dos diversos aspectos abordados mostra claramente que a educação indígena constitui um campo que precisa ser investigado com mais cuidado por especialistas do ensino/aprendizagem de línguas. Nas diversas problemáticas apresentadas aqui fica evidente que, tratando-se do ensino/aprendizagem em língua indígena ou em português para povos indígenas, construir condições e materiais que cumpram um papel efetivo de preservação e valorização das culturas indígenas e de preparo desses povos no sentido de enfrentarem, em posição de força, os inevitáveis contatos com comunidades falantes de português, é algo bem mais complexo do que simplesmente transferir para as aldeias indígenas os hábitos da escola nacional. As dificuldades descritas acima indicam a necessidade de medidas em diferentes planos.

O primeiro é o plano político: as responsabilidades parecem diluir-se quando se procura encontrar um fórum de planejamento e de implementação da política educacional indígena. As atividades que temos desenvolvido em sala de aula estão registradas em relatórios enviados à FUNAI e à Secretaria de Educação (SEMEC) do município de Altamira. Todavia, os dirigentes dessa Secretaria, ao impor que adotemos o preestabelecimento de atividades com o famigerado plano de aula, colocam-nos numa grande camisa de força, equiparam a escola indígena à nacional e, na ânsia de colocar as Diretrizes estabelecidas para a escola indígena previstas no Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001), em seu item 9.2, desrespeitam a comunidade indígena “em suas particularidades” como diagnostica a própria lei em seu item 9.1:

...a estadualização das escolas indígenas e, em alguns casos, sua municipalização ocorreram sem a criação de mecanismos que assegurassem uma certa uniformidade de ações que garantissem a especificidade destas escolas. A estadualização assim conduzida não representou um processo de instituição de parcerias entre órgãos governamentais e entidades ou organizações da sociedade civil, compartilhando uma mesma concepção sobre o processo educativo a ser oferecido para as comunidades indígenas, mas sim uma simples transferência de atribuições e responsabilidades. Com a transferência de responsabilidades da FUNAI para o MEC, e deste para as secretarias estaduais de educação, criou-se uma situação de acefalia no processo de gerenciamento global da assistência educacional aos povos indígenas. Não há, hoje, uma clara distribuição de responsabilidades entre a União, os Estados e os Municípios, o que dificulta a implementação de uma política nacional que assegure a especificidade do modelo de educação intercultural e bilíngüe às comunidades indígenas. Há também a necessidade de regularizar juridicamente as escolas indígenas, contemplando as experiências bem sucedidas em curso e reorientando outras para que elaborem regimentos, calendários, currículos, materiais didático-pedagógicos e

conteúdos programáticos adaptados às particularidades étno-culturais e lingüísticas próprias a cada povo indígena.

Portanto, toda e qualquer transposição de “modelos” da escola nacional para a indígena são tentativas que estão fadadas ao fracasso.

O segundo plano diz respeito à integração dos aspectos socioculturais na reflexão: vimos, ao tratar das questões relativas à apropriação, à elaboração e à intervenção, o quanto são prementes representações e concepções dos próprios aprendizes a respeito do objeto de aprendizagem (que língua é “digna” dessa objetivação, que finalidades tem o ensino/aprendizagem dessa língua), do processo da aprendizagem (o que é aprender, ir para a escola) e dos sujeitos dessa aprendizagem (quem deve aprender). As questões que surgem não podem encontrar respostas satisfatórias se forem ignoradas as peculiaridades locais e as especificidades desse tipo de situação de ensino.

O terceiro plano é o da formação de professores e monitores habilitados para lidar com essas novas situações de ensino/aprendizagem. Não adianta apenas haver políticas adequadas em termos de finalidades e objetivos do ensino das línguas indígenas, se não se priorizar a formação de pessoas que possam agir nessa realidade específica, construindo, no dia-a-dia da sala de aula, formas de intervenção adequadas, conteúdos significativos, atividades pertinentes, não só aos objetivos determinados como também às características do público.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Lei nº 10.172 de 09 de janeiro de 2001. *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas*. [s.l.: s.n.], 2001.
- CUNHA, Myriam Crestian. A avaliação formativa: estratégia didática para o ensino-aprendizagem da língua materna. *Moara: Revista dos cursos de pós-graduação em Letras*. Belém, n. 9, p.105-133, jan./jun.1998.

GNERRE, Maurizio. *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo: M. Fontes, 1985.

HALTÉ, Jean-François. *La didactique du Français*. Paris: PUF, 1992.

RODRIGUES, Aryon D. Relações internas na família lingüística Tupí-Guaraní. *Revista de Antropologia*, São Paulo, p.33-53,1984/85.

SOUZA, Isaac Costa de. *De todas as Tribos*. Viçosa: Ultimato, 1996.

SOUZA, Isaac Costa de. *ALEM em Notícias*, ano 16, p.1-2, out./dez. 1998.