

A RELAÇÃO DAS LÍNGUAS INDÍGENAS NO BRASIL COM A “EDUCAÇÃO PARA OS ÍNDIOS” E COM A DÉCADA DAS LÍNGUAS INDÍGENAS PROPOSTA PELA UNESCO

Francine Rocha

A escola “para índios” veio com as caravelas portuguesas em 1549, quando aportou ao Brasil a primeira missão jesuítica, tendo como uma de suas metas a catequese. Catequizar, significava converter os indígenas à fé cristã para fazê-los trabalhar em favor da economia da Coroa Portuguesaⁱ ⁱⁱ. Mesmo as missões espanholas, um século depois, tinham tais objetivosⁱⁱⁱ. A imprescindibilidade da educação escolar “para os indígenas” gerou diversas políticas no transcorrer desse amplo período de cinco séculos, sendo atribuída majoritariamente aos jesuítas, mas também a outras ordens religiosas no transcorrer da história. O elemento comum a todos os projetos era oferecer serviços educacionais para mudar o que eram visando a sua integração à sociedade que os envolvia.^{iv} ^v Os estudos históricos descrevem as práticas jesuíticas adotando métodos de aproximação a princípio amistosos, angariando a confiança dos indígenas e, concomitantemente, aprendendo as suas línguas. Entretanto, quando a amistosidade não surtia os efeitos almejados, recorriam à hostilidade, com respaldo legal.^{vi} No que tange à estratégia jesuíta, as práticas adotadas a princípio eram as missões ditas “volantes”, percorrendo as aldeias em busca principalmente das crianças para ensiná-las a ler, escrever, contar e a doutriná-las na fé cristã. Com o tempo, passaram a existir dois ambientes como as “casas” – para indígenas não batizados – e os “colégios”, para portugueses, mestiços e indígenas batizados.^{vii} Frente à resistência aos novos ensinamentos, os jesuítas recorreram ao “aldeamento”, que consistia na criação de grandes aldeias próximas das povoações coloniais para agrupar indígenas trazidos de suas aldeias no interior. Os “aldeamentos” assumiam a função de negar valor às culturas indígenas e impunham uma nova ordem social.^{viii} Essa modificação da forma de territorialização dos indígenas ampliou-se de tal modo que povos inteiros foram realocados, a fim de sobre eles haver um maior controle. Para tanto, era necessária a imposição de uma autoridade suprema, no caso a dos eclesiásticos, já que tal figura frequentemente inexistia entre esses povos, cuja liderança era atribuída aos idosos. A figura do cacique foi empoderada pelos

missionários como interlocutores privilegiados e a característica valorizada era o “falar bem”.^{ix} Enfim, a espacialidade a serviço da territorialização de uma nova organização social, religiosa, cultural, linguística e econômica não pode ser subestimada entre as práticas de controle social desenvolvidas à época. Entretanto, havia negociações e concessões nos aspectos que não se contrapunham excessivamente ao novo modelo religioso.^x Nesse cenário, o ensino praticado centrava-se na catequese, estruturado sem levar em conta o modo como a educação (não formal/escolar) era praticada pelos diferentes povos indígenas da educação indígena, bem como as línguas e as culturas desses povos. Uma prática fundamental foi a adoção intermediária de uma “língua geral”, uma miscelânea de várias línguas indígenas, que era ensinada aos indígenas de diferentes etnias que viviam nesses aldeamentos como uma “ponte” para o aprendizado do português.^{xi} Com a expulsão dos jesuítas no ano de 1759, pouca coisa mudou para os indígenas: mesmo os aldeamentos tendo sido transformados em vilas, sob a égide dos ditos “Diretórios de Índios”, governados por um diretor, houve continuidade do esforço pela expropriação. Nesse período, proibiu-se o uso de línguas indígenas em salas de aulas, inclusive a Língua Geral, e houve a obrigatoriedade do uso e ensino da língua portuguesa na educação.^{xii} Como visto, as políticas adotadas tiveram forte viés repressor sobre línguas e costumes indígenas, e a escolarização serviu ao intento subordinador. Esses Diretórios foram revogados em 1798 e, em 1845 foram retomadas as políticas que designavam os missionários como responsáveis pela catequese e civilização dos indígenas,^{xiii} evidenciando o reconhecimento do governo de sua incompetência em promover iniciativas educacionais direcionadas aos povos indígenas brasileiros. O sistema jesuítico dos aldeamentos novamente foi retomado, entretanto, dessa vez, os missionários não puderam usufruir da autonomia outrora desfrutada pelos jesuítas, sendo contratados pelo Estado para prestação de serviços educacionais e religiosos. Como houveram dificuldades em manter alguns indígenas nas escolas dos aldeamentos, pelos idos de 1870 foram criados institutos de educação, internatos e até orfanatos para as crianças indígenas. Distante dos aldeamentos, tais instituições visavam a instrução básica para facilitar a assimilação da diversidade desses povos indígenas, com ênfase no manejo dos usos das línguas indígenas no sentido da extinção das mesmas.^{xiv}

Mesmo tendo havido no período imperial (século XIX), muitos debates sobre a relevância da educação popular, para os indígenas essas discussões não representaram qualquer avanço em direção aos seus interesses de defesa de seus direitos. Até o início do século XX, o que se teve foi uma total identificação do Estado Republicano com a missão católica e suas Ordens na condução da educação para os indígenas. Porém, reagindo a pressões internacionais e visando melhorar sua imagem, o governo do Brasil criou, em 1910, o Serviço de Proteção ao Índio (SPI), que mais tarde (1967) foi extinto e transformado na Fundação Nacional do Índio (FUNAI). Mesmo com a explicitada intenção de proteger os interesses indígenas, a atuação desses órgãos públicos no campo da educação escolar para os indígenas, continuou voltada à integração desses povos à sociedade nacional por meio do trabalho, concebida como fundamental para a sobrevivência física dos mesmos. Nesse contexto, além da leitura e escrita, foram inseridos outros conhecimentos como higiene, saneamento, estudos sociais, aritmética, ensinamentos práticos de técnicas agrícolas, marcenaria, mecânica e costura. Sob o discurso de valorização da diversidade lingüística dos povos indígenas, o ensino bilíngue passou a ser prioridade, fazendo-se uso das línguas maternas na alfabetização dos jovens indígenas de povos que não utilizavam o português como língua principal. Só que, tal qual anteriormente, suas línguas maternas, após o aprendizado do português, eram completamente abandonadas na escolarização. Não obstante, essa política possibilitou a capacitação de indígenas como alfabetizadores e a implementação de um quadro de professores indígenas no desenvolvimento do processo de alfabetização. Mais tarde, surgiu a demanda por profissionais de outras áreas – médicos, pedagogos, advogados, odontólogos etc., primeiramente graduados em universidades particulares e, nas duas últimas décadas, no ensino público superior. De qualquer forma, a FUNAI, constatando extrema dificuldade para implantar o ensino bilíngüe, estabeleceu, a partir de 1970, convênios com vários parceiros missionários religiosos, preponderantemente católicos e protestantes, novamente terceirizando a função da educação escolar indígena no Brasil. Foi o caso do *Summer Institute of Linguistics - SIL*, mais tarde renomeado como *Sociedade Internacional de Lingüística*. Mas a década de 70 foi profícua em discussões acerca de direitos humanos em boa parte do mundo, inclusive com a adoção de políticas afirmativas raciais não só no campo escolar como no

laboral e mesmo no acesso a espaços públicos, que favoreceram reflexões condizentes com a necessidade da autodeterminação dos povos indígenas. Assim, foram estabelecidas associações indígenas, além de organizações civis de colaboração, apoio e defesa de suas causas, compostas por pesquisadores não indígenas – principalmente, antropólogos e linguistas, indigenistas e missionários leigos. O protagonismo dos indígenas em defesa dos interesses de sua causa passou a se fazer notar em diversas instâncias a partir dessas mobilizações, culminando na superação dos conceitos integracionistas pelo reconhecimento da pluralidade cultural, linguística e étnica da sociedade brasileira, afirmadas no texto da Constituição Brasileira de 1988. Vários historiadores consideram que o período da década de 70 constituiu-se como um “divisor de águas”, pois os povos indígenas passaram a reivindicar seus direitos, envolvendo a garantia de seus territórios, a necessidade de políticas específicas de estado para seus povos, a garantia de seu protagonismo na defesa de seus interesses e as questões linguística e educacional. No que diz respeito à educação, os indígenas denunciaram a lógica integracionista praticada nos séculos anteriores, reivindicando sua determinação e a garantia de diferenciação nos encaminhamentos da educação de seus povos, inclusive exigindo o ensino ministrado nas línguas indígenas e o reconhecimento de seus processos próprios de aprendizagem.^{xv} Mesmo transcorridas décadas, a Constituição se tem mostrado uma legislação avançada que acaba por não se realizar plenamente nas políticas governamentais. Ou seja, na tradução das práticas discursivas legais para as práticas executivas delas geradas e nelas sustentadas, nem sempre a intenção se concretiza, podendo mesmo desvirtuar-se de tal forma que acabe tornando-se o oposto do almejado. Isso alerta para o risco de que outras práticas ditas afirmativas contemporâneas também acabem se desviando para essa mesma lógica capciosa que proporciona um direito como se fosse um benefício, não efetivando as condições práticas para que ele seja acessado e engendrando uma lógica material, relacional e representacional que o nega. Dessa forma, no transcorrer da história fica evidenciado que, a despeito da educação escolar ter tido uma origem externa aos universos culturais desses povos, acabou sendo por eles apropriada como instrumento de luta.^{xvi} Também ficou evidente o quanto a negação das línguas indígenas foi sistematicamente praticada para se tentar atingir o intento assimilador e integracionista no Brasil,

muitas vezes efetivado. Ante a estimativa de que diariamente ocorrem extinção de línguas de povos originários no mundo, a UNESCO propôs que essa década dos anos 2020 seja voltada a implementar ações que não apenas evitem tais ocorrências, como também fortaleçam, (re)vitalizem, valorizem as línguas enquanto expressão de diferentes âmbitos dos modos de ser e viver dos povos originários, como cultura, educação, ciência, tecnologia e sócio-políticos.

ⁱ BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). **Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola.** Cadernos SECAD 3. Edição especial Educação Escolar Indígena. Brasília: SECAD/MEC, 2007.

ⁱⁱ RIBEIRO, M. L. S. **História da Educação Brasileira.** A organização escolar. 5.ed. São Paulo, SP: Moraes, 1984.

ⁱⁱⁱ SCHMITZ, P. I. A arqueologia e as primeiras reduções jesuíticas. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Cultura. Seminário Internacional Indígenas, Missionários e Espanhóis: o Paraná no contexto da Bacia do Prataséculos XVI e XVII (2009: Curitiba/PR). Curitiba/PR, 2010 (Anais) 262p. p.117-174.

^{iv} COHN, C. Os processos próprios de ensino e aprendizagem e a escola indígena. **Cadernos De Educação Escolar Indígena**, Barra do Bugres, v. 3, n. 1, p. 94-111, 2004.

^v COHN, C. Educação escolar indígena: para uma discussão de cultura, criança e cidadania ativa. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 485-515, 2005.

^{vi} OLIVEIRA, M. O. de. **História e arte guarani: interculturalidade e identidade.** Santa Maria: Editora UFSM, 2004.

^{vii} RIBEIRO, M. L. S. **História da Educação Brasileira.** A organização escolar. 5.ed. São Paulo, SP: Moraes, 1984.

^{viii} BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). **Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola.** Cadernos SECAD 3. Edição especial Educação Escolar Indígena. Brasília: SECAD/MEC, 2007.

^{ix} OLIVEIRA, M. O. de. **História e arte guarani: interculturalidade e identidade.** Santa Maria: Editora UFSM, 2004.

^x KERN, A. A. Do Guairá ao Rio da Prata: jesuítas e guaranis nas missões coloniais do Brasil Meridional. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL INDÍGENAS, MISSIONÁRIOS E ESPANHÓIS: O PARANÁ NO CONTEXTO DA BACIA DO PRATA SÉCULOS XVI E XVII, 2009, Curitiba. **Anais...** Curitiba: Secretaria de Estado da Cultura, 2009, p.79-100

^{xi} BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). **Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola.** Cadernos SECAD 3. Edição especial Educação Escolar Indígena. Brasília: SECAD/MEC, 2007.

^{xii} BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). **Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola.** Cadernos SECAD 3. Edição especial Educação Escolar Indígena. Brasília: SECAD/MEC, 2007.

^{xiii} BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). **Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola.** Cadernos SECAD 3. Edição especial Educação Escolar Indígena. Brasília: SECAD/MEC, 2007.

^{xiv} BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). **Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola.** Cadernos SECAD 3. Edição especial Educação Escolar Indígena. Brasília: SECAD/MEC, 2007.

^{xv} GUIMARÃES, S. M. G. Diretrizes da Educação Escolar Indígena. In: PARANÁ. Secretaria de Estado de Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Ensino Fundamental.

Coordenação de Educação Escolar Indígena. **Educação Escolar Indígena**. Cadernos Temáticos. Curitiba: SEED-PR, 2006. p.18-22.

^{xvi} BURATTO, L. G. Educação escolar indígena na legislação atual. In: FAUSTINO, R. C.; CHAVES, M.; BARROCO, S. M. S. (Orgs.). **Intervenções pedagógicas na educação escolar indígena**: contribuições da Teoria Histórico-Cultural. Maringá: EdUEM, 2008. p.57-73.