

## APRESENTAÇÃO

Por razões históricas, políticas e ideológicas, as nações latino-americanas são tratadas como sociedades identificadas apenas por uma língua e uma cultura, ou seja, como se fossem lingüística e culturalmente homogêneas. As Constituições que regem os destinos dessas nações contribuem para essa distorção, pois reconhecem apenas uma língua como “idioma oficial”: aquela falada pela sociedade dominante desde o período colonial e imposta pelos conquistadores europeus, espanhóis e portugueses, aos povos indo-americanos.

É comum também identificar Estado com nação; ora, como organizações políticas, os Estados podem ser monolíngües, pelo mesmo fato de reconhecerem uma língua como “oficial”. Contudo, as nações caracterizam-se por serem multilíngües e pluriculturais. Assim, uma nação pode abrigar em seu território diversos povos com suas línguas e culturas próprias. Nesse aspecto, os países da América Latina são muito ricos quanto ao conglomerado de línguas e culturas diversas. Não obstante essa realidade, não há um país latino-americano que se autodefinia politicamente como um Estado plurinacional, ou seja, um Estado em que se encontrem representados os diversos segmentos étnicos de uma nação multilíngüe e pluricultural.

Em suma, os países são, de fato, nações multilíngües e pluriculturais, em cada um deles falam-se, além dos idiomas oficiais: o português, no Brasil; o espanhol, nos outros países latinos, as línguas dos diferentes povos indígenas, descendentes de suas ancestrais pré-colombianas. Aqui, justamente, deve-se perguntar: qual é o lugar dessas línguas e culturas autóctones nas políticas lingüístico-culturais de cada um desses países? Sem dúvida haverá diversas respostas a essa questão, dependendo das políticas respectivas de cada país latino-americano.

Os falantes indígenas atravessam, desde o momento de seu contato com a sociedade ocidental, processos de desestruturação étnica, como produto da dominação socioeconômica imposta pelos Estados-nações. Nesse aspecto, as populações indígenas representam, na hierarquia sociopolítica, os setores mais explorados da sociedade nacional.

Uma leitura dos artigos das Constituições oficiais dos países latinos demonstrará que, em termos gerais, elas refletem uma suposta estrutura piramidal das sociedades e a dominação de uma classe social sobre outra. As Cartas Magnas são, no essencial, o resultado de transações políticas das classes dominantes, que não são capazes de reconhecer o direito que têm os povos indígenas às suas línguas e culturas. Sem dúvida, as Constituições são coerentes com a formação de um poder político central, poder que supõe a existência de um sistema ideológico generalizado e aceito. Ou seja, as sociedades dominantes impõem um sistema de homogeneização dos povos indígenas e de suas respectivas línguas e culturas, mediante uma língua e cultura oficiais, que em sua essência relaciona-se com a visão cultural da classe dominante, relegando para um segundo plano a realidade multilíngüe e pluricultural.

Perante a situação de prostração que vivem, os povos indígenas vêm cedendo aos mecanismos de suplantação de suas línguas em favor daquelas faladas pelo opressor. Os povos indígenas não podem ser culpados por essa aparente “deslealdade lingüística”, pois a exploração econômica e a discriminação sociopolítica desembocam necessariamente na perda de uma parte da identidade, nesse caso, a língua materna.

É inegável que as sociedades indígenas têm o direito de se servir de uma “língua comum” de comunicação, que garanta a amizade dos povos e enriqueça suas trocas culturais. Contudo, os Estados-nações lhes negam o direito à “territorialidade lingüística”, relegando suas línguas maternas ao uso familiar e comunitário. Dado esse fato, as línguas indígenas só continuarão desenvolvendo-se na medida em que seus próprios falantes consigam organizar-se autonomamente, formando estruturas sociopolíticas vinculadas à sua alteridade e assegurando para si mesmos o poder econômico como forma de preservar a identidade étnica.

Muitas vezes, as assimilações lingüísticas são vistas como resultado da baixa densidade populacional das sociedades indígenas e da incapacidade dos falantes de adequarem suas línguas às exigências do mundo moderno, ficando, por conseguinte, condenadas à extinção. Porém, nenhuma língua é capaz de seguir seu processo histórico quando

é expulsa da escola, da administração e dos meios de expressão oral e escrita – em outras palavras, quando os falantes não são donos de seu próprio destino. A existência de várias línguas num mesmo território é consequência histórica das diferentes relações econômicas, culturais e sociais que se estabelecem entre os povos. Nesse sentido, uma comunidade lingüística não é mais do que a formação ancestral da comunidade econômica. Portanto, um programa de revitalização lingüística ou de educação bilíngüe-intercultural não pode ser tomado simplesmente como atividade lingüístico-cultural ou pedagógica, mas como transformações estruturais no âmbito social, político e ideológico de uma sociedade, como tão vivamente o expressa Xavier Albó (1988, p. 101):

[e]l futuro de los idiomas oprimidos está relacionado con el futuro de los pueblos oprimidos. Pero éste no depende de medidas lingüísticas o culturales, sino principalmente de medidas económicas y políticas. La valoración cultural no es tanto la causa, sino el efecto. Una determinada política cultural y educativa es también necesaria.

Em 1953, a Unesco publicou o documento *The use of vernacular language in education*, estabelecendo que “the best medium for teaching is the mother tongue of the student”. Dessa forma, os programas iniciais de educação bilíngüe passaram a assumir esse axioma como básico. Posteriormente, em 1957, a Organização Internacional do Trabalho (OIT) aprovou o Convênio 107, chamando a atenção jurídica internacional para a integração das populações indígenas às sociedades nacionais e a promoção no uso de suas línguas maternas.

Atualmente, diversos países latino-americanos ratificaram o Convênio da OIT. Do mesmo modo, as Constituições desses países introduziram artigos referentes às línguas e culturas indo-americanas. Por exemplo, segundo a Constituição do Brasil aprovada em 1988 “são reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições (...)”, Art. 231. No aspecto do ensino, estabelece que “o ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”, Art. 2º. Assim, o Brasil conta, hoje em dia, com bases legais para desenvolver uma educação bilíngüe e intercultural. Além da Constituição Federal, há o Decreto 26/91, a Portaria Interministerial 559/91, o Decreto 1.904/96 que instituiu o Pro-

grama Nacional de Direitos Humanos, a Lei 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Darcy Ribeiro) – e o Referencial Curricular Nacional para as escolas indígenas (MEC/SEF/DPEF).

Considerando os aspectos levantados acima, decidimos organizar um número dos *Cadernos Cedes* contendo uma coletânea de artigos que expusessem pontos de vista, reflexões e experiências sobre educação indígena, interculturalidade, escola, e sobre o papel dos assessores nos projetos de educação. Com esse objetivo, foram incluídos, neste número, trabalhos escritos por pesquisadores e docentes estreitamente ligados à causa indígena.

No primeiro texto, “Educação indígena na escola”, o professor Melià chama a atenção para o fato de que os povos índios vêm mantendo sua identidade por meio de suas próprias estratégias, sendo a ação pedagógica uma das principais. Os povos índios continuam com uma educação própria que lhes permite reproduzir suas culturas através das gerações. Esta seria uma pedagogia tradicional imersa na língua, na economia e nas relações de parentesco, uma educação indígena baseada na alteridade e na diferença.

Em “Contra a ditadura da escola”, D’Angelis critica o simplismo com que são tratadas questões relacionadas à educação escolar indígena. Há, segundo o autor, uma legitimação do senso comum que, muitas vezes, atinge os próprios especialistas, como resultado da falta de clareza política e da adoção de um populismo para construir uma escola indígena que, em palavras do autor, ainda é um desafio. Para D’Angelis, as escolas atuais são mais ou menos indianizadas; na maioria dos casos, elas representam uma tentativa de “tradução” da escola ocidental para o contexto indígena.

O texto seguinte, “O que quer a lingüística e o que se quer da lingüística”, de autoria de Oliveira, discute o papel dos assessores dos projetos de educação escolar indígena, em geral, e o papel dos lingüistas, em particular. Segundo Oliveira, os povos indígenas e os assessores caminham juntos, estreitamente interligados, como se fossem uma coisa só. O resultado funesto disso é que os projetos acabam sendo abandonados após a saída dos assessores. Por isso, só os projetos desenvolvidos pelos próprios interessados assegurarão sua continuidade e seu desenvolvimento. Em seguida, o autor questiona o *modus operandi* dos lingüistas, que assumem como seu labor principal o “descrever as línguas indígenas”, cujos resultados possam ser utilizados na elaboração de gramáticas, dicionários, alfa-

betos e ortografias. Assim, as descrições lingüísticas não são *conditio sine qua non* para a constituição das línguas indígenas como línguas escritas.

Héctor Muñoz, em “Política pública y educación indígena escolarizada en México”, discorre sobre a escolarização dos indígenas do México. A educação indígena mexicana, segundo Muñoz, não consegue, ainda, estabelecer-se como questão principal naquela sociedade. A educação indígena vem sendo apenas reivindicada pelas organizações comunitárias e indígenas. Em 1994, o Exército Zapatista de Libertação Nacional (EZLN) colocou a importância das culturas indígenas como um de seus pontos centrais de reivindicação perante o Estado mexicano. Sobre o futuro da educação indígena, Muñoz afirma que ele depende não tanto de concepções pedagógicas, antropológicas e lingüísticas, mas de determinados processos sociais em curso que concretizem a inclusão da etno-diversidade nas políticas públicas de educação.

Em “A autonomia como valor e articulação de possibilidades: O movimento dos professores indígenas do Amazonas, de Roraima e do Acre e a construção de uma política de educação escolar indígena”, Silva discute o papel dos professores índios no processo histórico dos povos indígenas do Brasil na busca da construção de uma política de educação escolar. Três pressupostos básicos norteiam esse artigo: a) as pedagogias da educação indígena devem orientar os trabalhos escolares e a elaboração de uma política indígena de educação escolar; b) a escola não é o único lugar de aprendizado; c) a escola, no presente, é uma necessidade “pós-contato”, assumida pelos índios, com todos os seus riscos e resultados contraditórios ao longo dos processos históricos. Como afirma a autora, os professores índios do Amazonas, de Roraima e do Acre articulam-se em encontros anuais que lhes possibilitam a aquisição de elementos básicos de discussão para seus relacionamentos com os diversos setores da sociedade nacional.

No penúltimo artigo, Paula trata de sua experiência de trabalho educacional com o povo Tapirapé desde 1973. A autora afirma que há um consenso em considerar a escola indígena como intercultural; porém, como ela mesma reconhece, há muitas concepções sobre a materialização da interculturalidade. No caso da escola Tapirapé, a interculturalidade manifesta-se nas práticas pedagógicas relacionadas com o mundo social e cultural desse povo.

Fechando a coletânea de artigos, Borges apresenta uma experiência de ensino de história na escola indígena guarani, *Kyringue Yvotyty*,

aldeia de Sapucaí, no município de Angra dos Reis, Rio de Janeiro. Borges considera que a história a ser ministrada na escola guarani deve refletir a *história do povo guarani*, a *história dos povos indígenas*, em sua totalidade. Para a concretização desse objetivo, o autor considerou dois interlocutores no ensino da história: a) a memória histórica do povo guarani, perpetuada na história oral, e b) fontes não-índias constituídas de imagens, gravuras, pinturas e fotografias construídas por viajantes e antropólogos, complementadas com fotografias oficiais do antigo Serviço de Proteção aos Índios (SPI).

Com esses artigos, esperamos estar oferecendo aos educadores, aos estudiosos e às sociedades indígenas o ensejo de partilhar experiências relacionadas à educação indígena. Uma educação fundamentada na diferença sociocultural dos povos indo-americanos.

*Angel Corbera Mori*