



*Durante quase cinco séculos, os índios foram pensados como seres efêmeros, em transição: transição para a cristandade, a civilização, a assimilação, o desaparecimento. Hoje se sabe que as sociedades indígenas são parte de nosso futuro e não só do nosso passado. A nossa história comum foi um rosário de iniquidades cometidas contra elas. Resta esperar que as relações que com elas se estabeleçam a partir de agora sejam mais justas: e talvez o sexto centenário do descobrimento da América tenha algo a celebrar.*

Manuela Carneiro da Cunha, *História dos índios no Brasil*

Remanescentes de um grande contingente populacional, os povos indígenas contemporâneos no Brasil vivenciaram processos históricos distintos e são, ainda hoje, portadores de tradições culturais específicas, expressando uma diversidade cultural ainda pouco conhecida, reconhecida e respeitada.

Nesses mais de 500 anos de história do Brasil, os povos indígenas foram vistos e interpretados de diferentes formas. O questionamento sobre qual papel eles poderiam desempenhar na formação da sociedade brasileira pautou diferentes práticas a eles dirigidas. Entre o bom e o mau selvagem, a visão de que esses povos eram entraves ao progresso, que precisavam ser civilizados, que deveriam ser salvos como indivíduos, mas aniquilados como povos culturalmente diversificados, impôs-se como paradigma até bem pouco tempo.

Foram décadas de políticas claramente contrárias aos povos indígenas ou, ainda que favoráveis no plano do discurso e no plano legal, amplamente complacentes com práticas violentas, que visavam à extinção da diferença. A transformação das populações indígenas em mão-de-obra talvez tenha sido, ao lado de sua conversão à fé cristã, uma das mais “piedosas” soluções propostas para enfrentar o “problema indígena”.

No começo do século passado, firmaram-se as bases para um protecionismo estatal, centrado na superioridade da cultura brasileira sobre a indígena, na necessidade de elevar o padrão moral e tecnológico de índios e índias, permitindo sua evolução rumo à condição de partícipes da nação. O indivíduo indígena passou a ser visto como um ser em vias de transformação: a ação tutelar do Estado providenciaria a passagem de um

estado inferior da evolução ao estágio inferior da sociedade: da selvageria, essas pessoas deveriam ser conduzidas ao posto de trabalhadoras nacionais e, a partir disso, poderiam, despojadas de atributos étnicos e culturais, progredir na escala social. Integrar foi o mote do processo histórico que moveu o Estado a elaborar uma política específica para solucionar o problema indígena.

Olhando retrospectivamente, temos uma história de longa duração na qual os povos indígenas sempre foram vistos como um problema, e a única resposta que se conseguiu foi a formulação de políticas para que deixassem de ser o que eram.

Mas, ao longo da história, foi-se firmando a constatação de que, apesar das políticas contrárias, o sentimento de pertencimento étnico expresso por esses povos não se esvaía tão facilmente e eles insistiam em manter suas identidades, que se materializaram em uma persistente distância de outros grupos indígenas e demais segmentos da sociedade brasileira. O tão esperado “índio genérico”, que surgiria a partir do solapamento das diferenças culturais, sociais e ontológicas existentes entre eles, não vingou. Pequenas populações reencontraram o eixo de seu crescimento demográfico e, reelaborando seus modos particulares de estar no mundo, firmaram-se como coletividades diferenciadas.

A proposta de valorização das diferenças culturais de que os povos indígenas são portadores é muito recente e tem na Constituição de 1988 seu grande momento. Embora não pareça, é muito recente a proposição de que os povos indígenas têm direito a ser o que sempre foram, a decidir seu próprio futuro, cabendo ao Estado o dever de protegê-los e de lhes oferecer meios e instrumentos para decidir e trilhar seus próprios caminhos. Também são recentes os textos legais que vão, gradativamente, detalhando os preceitos constitucionais que garantem a esses povos o exercício do direito à diferença. Igualmente recentes são as políticas públicas voltadas ao reconhecimento da diversidade cultural indígena e o direito dessas pessoas, por exemplo, ao acesso a programas de educação e de saúde específicos. Datam de menos de uma década.

Ainda que o preconceito, a discriminação, a intolerância e a estigmatização caracterizem historicamente o tipo de relação que se estabeleceu entre os povos indígenas e outros segmentos das sociedades nacionais, é possível afirmar que, hoje, tais povos vivenciam sinais de um novo tempo<sup>1</sup>, em que já é possível a construção

---

1 É importante ressaltar que a população indígena tem crescido de forma constante nos últimos anos, evidenciando o revigoramento desses povos. Mas há ainda vários povos correndo o risco de extinção, ameaça que tende a ser maior quando o povo indígena é formado por pouco indivíduos. E no Brasil mais de 50% do total dos povos indígenas são integrados por menos de 500 pessoas. O mesmo vale para as línguas indígenas: quanto menor o número de falantes, maior o risco de a língua deixar de ser falada.

de canais de diálogo mais respeitosos com os Estados nos quais estão inseridos e com os segmentos das sociedades nacionais com os quais estão em contato (Cf. HILDERAND, 1996). Como anteriormente salientado:

*a tendência presente em muitos Estados Nacionais de tratar os modelos de vida dos povos indígenas como fatores limitantes da unidade nacional, postulando uma homogeneidade lingüística e cultural, tem sido superada, através de novos ordenamentos constitucionais e legais, pela afirmação da possibilidade de esses povos manterem suas identidades e práticas, sinal de que estão se abrindo novos espaços jurídicos de aceitação da diversidade étnica e cultural por eles representada. (GRUPIONI, 2001, p. 88)*

A educação escolar em terras indígenas é, hoje, um desses espaços em que se defrontam concepções e práticas sobre o lugar do indivíduo indígena na sociedade brasileira, onde leis inovadoras se defrontam com práticas arcaicas, onde os povos indígenas têm buscado o exercício de uma nova cidadania.

## **Da imposição à reivindicação**

*Então surgiu o questionamento: que tipo de escola temos e que escola queremos? Porque, na verdade, a escola formal estava ou ainda está afastando o índio de sua própria realidade, fazendo-o esquecer e deixando a sua cultura de lado. Isso fez com que os professores, juntamente com as lideranças de cada povo, viessem a refletir melhor a questão da educação. Depois de muitas discussões, os professores e lideranças afirmaram que era preciso uma educação diferenciada para as comunidades indígenas. Hoje, não em todas as escolas, mas na maioria, temos professores indígenas trabalhando na sua própria comunidade, onde eles são responsáveis pela formação do aluno-índio.*

Prof. Orlando Oliveira Justino, *Macuxi de Roraima*

A escola, como instituição, surge para os povos indígenas a partir do contato com os europeus. Impondo-se por meio de diferentes modelos e formas, cumprindo objetivos e funções diversas, a escola esteve presente ao longo de toda a história de relacionamento dos povos indígenas com representantes do poder colonial e,

posteriormente, com representantes do Estado-Nação. Como num movimento pendular, pode-se dizer que a escola se moveu, num longo percurso, do passado aos dias de hoje, de algo que foi imposto aos povos indígenas a uma demanda, atualmente por eles reivindicada. Utilizada, no passado, para aniquilar culturalmente esses povos, hoje tem sido vista como instrumento que pode lhes trazer de volta o sentimento de pertencimento étnico, resgatando valores, práticas e histórias esmaecidas pelo tempo e pela imposição de outros padrões socioculturais.

Num primeiro momento, a introdução da escola em meio indígena foi um dos principais instrumentos empregados para promover a “domesticação” dos povos indígenas, alcançar sua submissão e negar suas identidades, promovendo a integração desses povos na comunhão nacional, desprovidos das línguas maternas e dos atributos étnicos e culturais.

O exemplo mais acabado desse tipo de estratégia foi a criação de internatos indígenas com o intuito de promover a educação formal das crianças. Retiradas do convívio familiar, eram proibidas de se comunicar em suas línguas, obrigadas a aprender o português e introduzidas ao aprendizado de uma série de ofícios. Ao atingir determinada idade, eram devolvidas às suas comunidades, onde encontravam inúmeras dificuldades de adaptação: não tinham mais laços afetivos familiares, pois haviam vivido longe deles a maior parte de suas vidas; não conseguiam se comunicar na língua de origem, porque ela fora soterrada pelas práticas da escola monolíngüe; não se integravam à vida cotidiana e ritual do grupo, pois lhes faltavam referenciais para entender e viver aquele modo de vida. Seu caminho natural era a busca por centros urbanos, integrando-se aos estratos mais baixos da vida produtiva e social. Esse caminho foi trilhado por muitos indivíduos indígenas: alguns conseguiram realizar o movimento de volta, outros se integraram à sociedade regional.

Esse não foi o único modelo de escola empregado para promover a educação formal de índios e índias: a escola em meio indígena teve muitas faces e pautou-se por diferentes concepções, não só pedagógicas, mas também acerca do lugar que esses indivíduos deveriam ocupar na sociedade brasileira. A criação de escolas nas comunidades indígenas, por meio da presença de professores e professoras não-indígenas, assistidos por integrantes das aldeias – que, falantes do português, se tornavam tradutores das determinações docentes –, foi outro modelo de escola largamente empregado pelo Brasil afora. Nesse modelo, o ensino bilíngüe foi adotado como estratégico para o efetivo aprendizado do português e dos valores da sociedade dominante: valorizava-se a língua indígena porque ela era a chave

para o aprendizado da língua nacional. O método, usado pelo Estado em conjunto com missões religiosas, pode ser descrito como o bilingüismo de transição, porque só serve para que as crianças saiam do monolingüismo da sua língua de origem para o monolingüismo em português. Ao abandonarem suas línguas, pressupunha-se que também abandonassem os modos de vida e as identidades diferenciadas. A escola em áreas indígenas servia, assim, para a promoção da homogeneização cultural.<sup>2</sup>

Nesse processo de tradução da pessoa que ensina, criou-se uma nova categoria: a dos monitores bilingües, prevista no quadro de funções do órgão indigenista oficial. Com o abandono da escola por parte de professores e professoras não-indígenas, quase sempre despreparados para o tamanho e a dificuldade da tarefa, esses monitores acabavam por assumir as escolas, tomando para si a função da docência. Em razão disso, surgem vários docentes indígenas em atuação ainda hoje.

A escola missionária e a escola civilizadora são dois exemplos das diversas situações vividas pelos povos indígenas em relação aos processos de escolarização que chegaram até eles. Foram evocados aqui, de forma muito esquemática, com o intuito de demarcar um novo cenário que começou a se configurar com força nos últimos anos e que, em certa medida, é uma resposta a essas situações: o da apropriação da escola pelos próprios povos indígenas.

De algo historicamente imposto, a escola passou a ser tomada, e depois reivindicada, por comunidades indígenas, que pressentiram nela a possibilidade de construção de novos caminhos para se relacionar e se posicionar perante os representantes da sociedade envolvente, com a qual estão cada vez mais em contato. Novos modelos de escola indígena estão surgindo, pautados por paradigmas de respeito ao pluralismo cultural e de valorização das identidades étnicas. Alguns grupos, após passarem anos procurando esconder suas origens étnicas, reivindicam hoje o reconhecimento de suas identidades diferenciadas.

É nesse contexto que os povos indígenas no Brasil têm buscado uma escola que lhes sirva de instrumento para a construção de projetos autônomos de futuro, dando-lhes acesso a conhecimentos necessários para um novo tipo de interlocução com o mundo de fora da aldeia. Nesse processo, a escola ganhou

---

<sup>2</sup> Para uma discussão dos modelos de escola em meio indígena implementados pelo Serviço de Proteção aos Índios (SPI) e, posteriormente, pela Fundação Nacional do Índio (Funai), consultar Cunha, 1990.

*De algo imposto, a educação e a criação de escolas em terras indígenas passaram a ser demanda dos povos indígenas, interessados em adquirir conhecimentos sobre o mundo fora das aldeias*



relevância dentro do movimento indígena, e professores e professoras indígenas, organizados em uma nova categoria de profissionais, têm hoje uma pauta própria de luta e reivindicações.

A questão da educação está na agenda do movimento indígena contemporâneo, presente em todas as assembleias e reuniões, vista como um tema central para a conquista da autonomia indígena. Nesse novo cenário, associações de docentes indígenas têm surgido e cumprido um importante papel na organização da categoria, na reivindicação perante diferentes órgãos de governo, na proposição de encontros, seminários e estudos de temas relacionados à prática escolar, na formulação de princípios e de metas a serem conquistadas.<sup>3</sup>

---

3 Algumas dessas organizações são constituídas a partir de bases étnicas, como a Organização dos Professores Ticuna Bilingües (OGPTB), no Amazonas, ou a Associação dos Professores Bilingües Kaingang e Guarani (APBKG), no Rio Grande do Sul, que reúnem, respectivamente, docentes ticuna, na primeira, e docentes kaingang e guarani, na segunda. Outras reúnem professores e professoras de várias etnias, mas localizados numa mesma terra indígena ou num mesmo estado, como a Organização dos Professores Indígenas de Roraima (Opir), que congrega representantes de docentes macuxi, wapichana, taurepang e outros povos que vivem naquele estado, ou a Organização dos Professores Indígenas do Acre (Opiac), recentemente formalizada, embora já estivesse há um bom tempo em gestação. E há também aquelas que se propõem a uma articulação mais regional, para buscar atender não só às demandas locais, mas também às nacionais, como o Conselho de Professores Indígenas da Amazônia (Copiam), que reúne anualmente, desde 1988, delegações de docentes indígenas da região Norte e tem formulado questionamentos e apresentado proposições interessantes em termos de novas concepções de educação escolar indígena, influenciando positivamente alguns órgãos responsáveis pela execução de políticas nessa área.

## Tempo de mudança

*Estamos num momento importante da Educação Escolar Indígena, num período de transição entre a escola para índios imposta desde a colonização e a nova escola indígena construída pelos índios.*

Professora Francisca Novantino, *Pareci de Mato Grosso*

Os resultados da mobilização dos povos indígenas e de suas organizações, bem como de setores organizados da sociedade civil, podem ser verificados nas significativas mudanças ocorridas, tanto na legislação como na política governamental em relação a esses povos no Brasil. Uma das áreas em que essas mudanças mais se realizaram foi no campo da educação escolar indígena. Se, historicamente, a introdução da escola em meio indígena serviu de instrumento de imposição de valores alheios e de negação de identidades diferenciadas, por meio de variados processos – como a catequização, a civilização e a integração forçada de índios e índias à comunhão nacional –, atualmente, a escola ganhou novo sentido e novo significado para os povos indígenas. Tornou-se um meio de acesso a conhecimentos universais e de valorização e sistematização de saberes e conhecimentos tradicionais.

De algo imposto, como vimos, a educação e a criação de escolas em terras indígenas passaram a ser uma demanda dos próprios povos indígenas, interessados em adquirir conhecimentos sobre o mundo fora das aldeias e em construir novas formas de relacionamento com a sociedade brasileira e com o mundo.

Em várias regiões do país, desenvolvem-se projetos educacionais específicos à realidade sociocultural e histórica dos povos indígenas, a partir de um novo paradigma educacional de respeito à interculturalidade, ao multilingüismo e à etnicidade. Esses projetos tiveram início com o surgimento de entidades da sociedade civil de apoio aos povos indígenas, que passaram a atuar em determinadas comunidades. Tais entidades estruturaram-se na década de 1970, no bojo do processo mais geral de redemocratização da sociedade brasileira. Nesse período, a principal bandeira de luta centrava-se no reconhecimento dos territórios tradicionais e na busca de alternativas econômicas que possibilitassem maior autonomia para as comunidades indígenas.

Paralelamente, a questão da escola ganhava importância à medida que se percebia que as comunidades precisavam adquirir conhecimentos qualificados sobre o mundo do povo branco, para que pudessem estabelecer relações menos submissas e mais igualitárias, com setores do indigenismo oficial e com outros segmentos da



sociedade brasileira. Aprender o idioma português e dominar algumas operações matemáticas eram necessidades prementes para alguns povos, para dar um “basta” às relações de subordinação e de dominação em que se encontravam.<sup>4</sup>

Desse período aos dias de hoje, muito se avançou na reflexão e na prática da presença da escola em terras indígenas. Consensos que hoje parecem óbvios foram construídos com muito esforço, vencendo resistências e preconceitos e gerando idéias e experiências que atualmente servem de referência para a própria estruturação de uma política nacional de educação escolar indígena.<sup>5</sup>

Talvez a idéia mais forte que tenha se firmado ao longo desse período seja a de que a escola pode ser apropriada pelos povos indígenas, que podem dar a ela um novo significado, transformando essa instituição de origem ocidental em um instrumento a seu favor. Se, historicamente, a escola foi utilizada para promover a integração dos povos indígenas à comunhão nacional – por meio do aprendizado do português e pelo progressivo abandono de suas línguas nativas e práticas culturais –, hoje esse aprendizado ocorre paralelamente a processos de sistematização, registro e valorização de saberes e conhecimentos tradicionais.

A demanda por escola está presente em quase todas as comunidades indígenas que mantêm relacionamentos com segmentos da sociedade brasileira. E essa demanda não é por qualquer tipo de escola, mas por uma escola gerida por representantes das comunidades indígenas, que permita acesso a saberes universais e sirva de referência para processos de valorização e resgate cultural. Passado o momento de absorção de uma instituição tipicamente ocidental, o que se vê hoje, em todo o país, é o processo de dar uma feição indígena à instituição escolar nas aldeias.

Outro ponto sobre o qual parece haver consenso é que os processos escolares devem ser conduzidos pelos próprios membros das comunidades onde a escola está inserida. Para tanto, professores e professoras indígenas têm sido formados para atuar nas escolas das aldeias, a partir de diferentes programas de formação, que, primeiramente, foram alavancados por organizações da sociedade civil de apoio a esses povos, mas hoje já foram assumidos em muitos estados pelas secretarias estaduais de educação.

---

4 Para uma contextualização da história de alguns projetos de organizações de cidadania ativa, com enfoque para o trabalho da Comissão Pró-Índio do Acre e para a questão dos currículos interculturais, consultar Monte, 2000.

5 Para uma visão geral do campo da educação indígena no Brasil, consultar *Em Aberto* (1994 e 2003), D'Angelis e Veiga (1997), Lopes da Silva e Ferreira (2001) e Veiga e Salanova (2001).

Para que o processo encontre bom termo, muitas discussões têm ocorrido em todo o Brasil, no sentido de se definir um currículo para esse magistério intercultural, a partir da realidade de cada segmento docente indígena em formação. Experiências de contato, grau de domínio do português, experiências anteriores de escolarização e prática docente em sala de aula são alguns dos fatores levados em consideração quando da definição das competências. Espera-se que o professor e a professora indígena desenvolvam essas competências durante o processo de sua formação que, na maioria dos casos, ocorre em serviço e paralelamente a sua própria escolarização.

Nos últimos anos, o uso da língua indígena na escola é outro ponto sobre o qual muito se avançou em termos de reflexão e prática em sala de aula em todo o Brasil. Não há um modelo único que possa dar conta das diferentes situações sociolingüísticas vividas pelos povos indígenas. Há povos que são monolíngües em sua língua de origem, outros falam mais de uma língua indígena e há, ainda, aqueles para os quais o português tornou-se a língua de expressão. É sabido que muitas línguas indígenas hoje no Brasil correm o risco de desaparecer, principalmente aquelas menos faladas, ou quando pais e mães não mais se comunicam com as crianças usando a língua materna. A escola indígena pode ter um papel importante na manutenção e na valorização das línguas indígenas ao possibilitar a escrita dessas línguas (até então ágrafas) e criar novos contextos de uso. As experiências nesse sentido têm sido muito ricas em todo o país. No Brasil contemporâneo, são faladas 180 línguas indígenas conhecidas, distribuídas em 41 famílias, dois troncos lingüísticos e dez línguas isoladas.<sup>6</sup>

Outra vertente sobre a qual se conta com boa experiência acumulada e resultados extremamente positivos é a da produção de materiais didáticos elaborados em contexto de formação docente indígena para serem utilizados com estudantes em sala de aula. Cartilhas, livros em diferentes áreas do conhecimento, coletâneas de mitos e de histórias, dicionários, mapas e atlas, cartazes e jogos estão sendo produzidos a partir de processos de pesquisa, em português e em muitas línguas indígenas, baseados em diferentes concepções pedagógicas.

---

6 Embora tenha havido avanços consideráveis nos últimos anos, é preciso reconhecer que o conhecimento sobre as línguas indígenas faladas no Brasil ainda é bem incipiente, sendo poucas as línguas efetivamente estudadas, contando com gramáticas e estudos aprofundados. Sendo assim, esses números e essas classificações tendem a se alterar à proporção que avança a pesquisa lingüística e etnológica com esses povos.

É crescente esse tipo de produção escrita, ilustrada e preparada por professores e professoras indígenas, e publicada por órgãos governamentais e entidades da sociedade civil, para uso nas escolas de aldeias em todo o país. Entre os materiais já editados, encontra-se uma impressionante variedade de temas, assuntos e abordagens. Há cartilhas para o ensino do português nas escolas da floresta e cartilhas em várias línguas indígenas. Há atlas com mapas preparados por profissionais indígenas, que explicam desde a origem do universo, na concepção indígena, até a localização da aldeia do povo indígena no mapa do mundo. Há livros que inventariam o acervo de cultura material de um povo indígena, outros trazem receitas, falam dos animais e das plantas. Há coletâneas de mitos, cantos e histórias, dicionários e vocabulários bilíngües. Há livros de história, matemática, saúde, geografia, livros escritos exclusivamente em português e outros só nas línguas indígenas, e há também livros bilíngües. Alguns trazem apenas textos, mas a maioria está ilustrada com belos desenhos, que expressam, com muita força estética, o estilo cultural de cada povo. Esses materiais constituem o produto mais visível da prática de uma educação intercultural e bilíngüe.

## **Docência indígena em foco**

*Agora só tem professor índio na nossa aldeia: o nosso desafio para ensinar às crianças aumentou. A responsabilidade ficou com a gente.*

Prof. Juventino Pesirima, *Katxuyana do Pará*

A formação de índios(as) como professores(as) e gestores(as) das escolas localizadas em terras indígenas é, hoje, um dos principais desafios e prioridades para a consolidação de uma educação escolar indígena pautada pelos princípios da diferença, da especificidade, do bilingüismo e da interculturalidade. É um consenso estabelecido que a escola indígena de qualidade só será possível se à sua frente estiverem profissionais de educação indígenas, pertencentes às suas respectivas comunidades.

De saída, pode-se dizer que essa é uma tarefa complexa que tem encontrado soluções muito diferentes em várias localidades do país, e para a qual não há um único modelo a ser adotado, em razão da extrema heterogeneidade e diversidade de situações sociolingüísticas, culturais, históricas e de formação e escolarização vividas por professores e professoras indígenas e suas comunidades.

Essa formação específica é uma forte demanda não só de professores e professoras indígenas, mas também de suas comunidades, que almejam uma educação qualificada para suas crianças, pois, ainda que nessas escolas a maioria de profissionais seja indígena, muitos não concluíram sua escolarização básica<sup>7</sup> nem tiveram uma formação em magistério. E ela está prevista na legislação que trata do direito dos povos indígenas a uma educação intercultural diferenciada dos demais segmentos da população brasileira. Nessa legislação, que veremos a seguir, garante-se que professores e professoras indígenas possam ter essa formação “em serviço”, paralelamente à sua atuação em sala de aula e concomitantemente com sua formação básica.

Tal determinação é fruto de diversas experiências de formação de professores(as) indígenas que surgiram na década de 1970 em diferentes regiões do país, por iniciativa de organizações da sociedade civil com atuação em determinadas aldeias. Tais experiências, surgidas fora do aparelho do Estado, foram sendo gradativamente reconhecidas pelos órgãos oficiais e forneceram elementos para se regulamentar o processo de qualificação profissional de tais profissionais.

De modo geral, esses processos de formação, hoje conduzidos não só por organizações de cidadania ativa, mas também por secretarias estaduais de educação, almejam possibilitar que professores e professoras indígenas desenvolvam um conjunto de competências profissionais que lhes permitam atuar, de forma responsável e crítica, nos contextos interculturais e sociolingüísticos nos quais as escolas indígenas estão inseridas.

Em muitas situações, cabe a esse(a) profissional atuar na mediação e interlocução entre sua comunidade e representantes do mundo além da aldeia e na sistematização e organização de novos saberes e práticas. É sua também a tarefa de refletir criticamente e de buscar estratégias para promover a interação dos diversos tipos de conhecimentos que se apresentam e se entrelaçam no processo escolar: de um lado, os conhecimentos ditos universais, a que todo(a) estudante, indígena ou não, deve ter acesso e, de outro, os conhecimentos étnicos, próprios ao seu povo, que, se antes eram negados, hoje assumem importância crescente nos contextos escolares indígenas.

---

7 Dados sobre a escolarização do professorado indígena no país são ainda muito incipientes. A única fonte disponível é o Censo Escolar Indígena, realizado pelo MEC, cujos resultados vieram a público no final de 2001. Outros dados sobre escolas e professorado indígena podem ser encontrados no terceiro capítulo desta publicação.

*É preciso registrar que, ao lado de avanços significativos no processo de qualificação profissional do professorado indígena, persistem muitos obstáculos para a generalização dessa prática*



O professor e a professora indígena devem ter também a formação para pesquisa, não só de aspectos relevantes da história e da cultura do seu povo, mas também dos conhecimentos significativos nas diversas áreas de conhecimento. Tal como estabelecido em documento do Ministério da Educação (MEC), os(as) professores(as) indígenas

*têm a difícil responsabilidade de serem os principais incentivadores à pesquisa dos conhecimentos tradicionais junto aos membros mais velhos de sua comunidade e sua difusão entre as novas gerações, visando à sua continuidade e reprodução cultural; assim como estudarem, pesquisarem e compreenderem os conhecimentos reunidos no currículo escolar à luz de seus próprios conhecimentos. (MEC, 2002)*

Os processos de formação profissional indígena no Brasil têm se desenvolvido por meio de situações de formação presenciais e momentos não-presenciais, possibilitando que o professor e a professora continuem em atuação em sua escola e transformem o seu dia-a-dia em sala de aula em matéria de constante reflexão. Nos períodos presenciais, cursos e atividades previamente planejados são executados por uma equipe de especialistas, responsáveis pela formação. São os momentos de curso, normalmente modulares, de trabalho intensivo, reunindo profissionais de uma mesma etnia ou de diversos povos. Ocorrem normalmente uma ou duas vezes por ano. Nesses períodos presenciais, várias outras situações de formação são incentivadas: estágio supervisionado, em que um formador acompanha o trabalho docente;

visitas de intercâmbio entre professores e professoras indígenas de diferentes escolas; e ainda os momentos de pesquisa, reflexão e registro das atividades em sala de aula, por meio, por exemplo, de memoriais e diários de classe.

São iniciativas com esse perfil que têm possibilitado a um número crescente de profissionais de educação indígena completar sua escolarização básica e ter uma formação específica para a atuação no magistério. E já estão em curso as primeiras experiências de formação diferenciadas, em nível universitário, por meio de licenciaturas específicas.<sup>8</sup>

Todavia, é preciso registrar que, ao lado de avanços significativos no processo de qualificação profissional do professorado indígena<sup>9</sup> verificados nos últimos anos, persistem muitos obstáculos para a generalização dessas práticas. Muitas secretarias de educação ainda não se estruturaram para o trabalho com a educação indígena, não contando nem com recursos financeiros, nem com equipe técnica qualificada para ações de formação profissional. Não obstante, a temática da formação ganha cada vez mais força na pauta de atuação do movimento indígena no país, à medida que se percebe sua importância para a construção de escolas “verdadeiramente indígenas”.

## **Direitos duramente reconhecidos**

*Precisamos conhecer as leis e os direitos indígenas, porque nós temos direito a uma educação diferenciada. A escola indígena no passado tinha um papel civilizatório. Hoje isso mudou. São os próprios professores indígenas com suas comunidades que devem refletir como será a escola, porque isso tem relação com o projeto de futuro de cada comunidade indígena.*

Prof<sup>ª</sup> Francisca Novantino, *Pareci de Mato Grosso*

---

8 Confira, por exemplo, a experiência pioneira em curso no Mato Grosso. Ver Governo do Estado de Mato Grosso, 2001.

9 É fundamental encontrar respostas diferentes para propiciar que o(a) professor(a) indígena complete sua escolarização básica e se qualifique por meio de uma formação específica para a atuação no magistério indígena. E, hoje, com a nova legislação, exige-se da categoria, indígena e não-indígena, a titulação universitária.

Em que pese o persistente hiato entre o que está estabelecido na legislação indigenista e o que de fato ocorre na prática, ao analisarmos a legislação que trata do direito dos povos indígenas a uma educação diferenciada e de qualidade, verificamos que não só é resultado de uma série de experiências alternativas conduzidas por organizações da sociedade civil em contraposição às práticas do Estado, mas também tem servido de baliza para nortear novas práticas educacionais em terras indígenas, em programas conduzidos por organizações de cidadania ativa e órgãos governamentais. Essa legislação é fruto de experiências bem-sucedidas e também é vanguarda para muito do que ainda precisa ser construído na prática, para que a escola cumpra um papel a favor de um melhor destino para os povos indígenas no Brasil.<sup>10</sup>

Passados mais de dez anos da promulgação da atual Constituição, é possível afirmar que o direito dos povos indígenas no Brasil a uma educação diferenciada e de qualidade, inscrito na Carta pela primeira vez, encontrou amplo respaldo e detalhamento na legislação subsequente.

Com a Constituição de 1988, assegurou-se às populações indígenas no Brasil o direito de permanecerem indivíduos indígenas, de permanecerem eles mesmos, com suas línguas, culturas e tradições. Ao reconhecer que esses povos poderiam utilizar suas línguas maternas e seus processos de aprendizagem na educação escolar, instituiu-se a possibilidade de a escola indígena contribuir para o processo de afirmação étnica e cultural, deixando de ser um dos principais veículos de assimilação e integração.

Desde então, as leis subsequentes à Constituição que tratam da educação – como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394) e o Plano Nacional de Educação (Lei 10.172) – têm abordado o direito dos povos indígenas a uma educação diferenciada, pautada pelo uso das línguas indígenas, pela valorização dos conhecimentos e saberes milenares desses povos e pela formação profissional indígena para a atuação docente em suas comunidades. Em comparação com algumas décadas atrás, trata-se de uma verdadeira transformação em curso, que tem gerado novas práticas a partir do desenho de uma nova função social para a escola em terras indígenas.

---

10 Para uma discussão a respeito do direito dos povos indígenas a uma educação diferenciada, na legislação internacional e nacional, como evidência da abertura de espaços de aceitação da diferença e do pluralismo, no Brasil e no mundo, consultar o artigo “Os povos indígenas e a escola diferenciada: comentários sobre alguns instrumentos jurídicos internacionais”, incluído em Grupioni, Vidal e Fischmann (2001).

Nesse processo, a educação indígena saiu do gueto, seja porque está na ordem do dia do movimento indígena, seja porque é preciso construir respostas qualificadas a essa nova demanda por parte daqueles a quem cabe gerir os processos de educação no âmbito do Estado. Com isso, ganham os povos indígenas e ganha também a educação brasileira, visto que será preciso encontrar novas e diversificadas soluções, exercitando a criatividade e o respeito perante aqueles que precisam de respostas diferentes.

Esse novo ordenamento jurídico, gerado em âmbito federal, tem encontrado detalhamento e normatização nas esferas estaduais, por meio de legislações específicas, que adequam preceitos nacionais às suas particularidades locais. Esse é o caminho para uma legislação que tem tratado de princípios, cuja realização depende de cada contexto específico.<sup>11</sup>

A atual Constituição rompe com uma tradição da legislação brasileira, marcada pela postura integracionista, que sempre procurou incorporar e assimilar os povos indígenas à “comunidade nacional”. A partir de 1988, esses povos não só deixaram de ser considerados uma espécie em vias de extinção, como também passaram a ter assegurado o direito à diferença cultural, o direito de serem indivíduos indígenas e de assim permanecerem.

Não cabe mais à União a tarefa de incorporá-los à comunhão nacional, como estabeleciam as constituições anteriores, mas é de sua responsabilidade legislar sobre as populações indígenas no intuito de protegê-las. A Constituição reconhece aos índios e às índias “os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam”, definindo essa ocupação não só em termos de habitação, mas também em relação ao processo produtivo, à preservação do meio ambiente e à sua reprodução física e cultural.

---

11 Já se acusou essa legislação de ser excessivamente genérica. Mas como contemplar a extrema heterogeneidade de situações e de vivências históricas dos mais de 200 povos indígenas no Brasil contemporâneo? A resposta está no Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, lançado pelo MEC em 1998. Os princípios contidos nas leis dão abertura para a construção de uma nova escola, que respeite o desejo dos povos indígenas por uma educação que valorize suas práticas culturais e lhes dê acesso a conhecimentos e práticas de outros grupos e sociedades. Uma normatização excessiva ou muito detalhada pode, em vez de abrir caminhos, inibir o surgimento de novas e importantes práticas pedagógicas e falhar no atendimento a demandas particulares colocadas por esses povos. A proposta da escola indígena diferenciada representa, sem dúvida alguma, uma grande novidade no sistema educacional do país, exigindo das instituições e órgãos responsáveis a definição de novas dinâmicas, concepções e mecanismos, para que essas escolas sejam de fato incorporadas e beneficiadas por sua inclusão no sistema e respeitadas em suas particularidades (MEC, 1998, p. 34).



Outra inovação importante da Constituição vigente foi garantir aos povos indígenas e às suas comunidades e organizações capacidade processual para entrar na Justiça em defesa de seus direitos e interesses. O Ministério Público é chamado a participar desse processo, mas não é condição para sua instauração. Ao Ministério Público cabe a defesa dos interesses indígenas, sendo a Justiça Federal o fórum para resolver pendências judiciais envolvendo esses povos.

Além do reconhecimento do direito indígena de manter sua identidade cultural, a Constituição garante, no artigo 210, o uso de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem, cabendo ao Estado proteger as manifestações das culturas indígenas. Esses dispositivos abriram a possibilidade para que a escola indígena se constitua num instrumento de valorização das línguas, dos saberes e das tradições indígenas, deixando de se restringir a um instrumento de imposição dos valores culturais da sociedade envolvente. Nesse processo, a cultura indígena, devidamente valorizada, deve ser a base para o conhecimento dos valores e das normas de outras culturas. A escola indígena poderá, então, desempenhar um papel fundamental no processo de autodeterminação desses povos.

Esse direito ao uso da língua materna e dos processos próprios de aprendizagem ensejou mudanças na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que menciona, pela primeira vez de forma explícita, a educação escolar para os povos indígenas. A primeira menção encontra-se na parte do ensino fundamental, no artigo 32, estabelecendo que ele será ministrado em língua portuguesa, mas assegurando às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem – reproduzindo, assim, o direito inscrito no capítulo 210 da Constituição.

Nos artigos 78 e 79, nas “Disposições Gerais”, preconiza-se como dever do Estado o oferecimento de uma educação escolar bilíngüe e intercultural, que fortaleça as práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígena e proporcione a oportunidade de recuperar suas memórias históricas e reafirmar suas identidades, dando-lhes, também, acesso aos conhecimentos técnico-científicos da sociedade nacional. Para que isso possa ocorrer, a LDB determina a articulação dos sistemas de ensino para a elaboração de programas integrados de ensino e pesquisa, que contem com a participação das comunidades indígenas em sua formulação e que tenham como objetivo desenvolver currículos específicos, neles incluindo os conteúdos culturais dessas comunidades. A LDB ainda prevê a formação de pessoal especializado para atuar na área e a elaboração e publicação de materiais didáticos específicos e diferenciados.

*O PNE prevê a criação de programas específicos para atender às escolas indígenas e de linhas de financiamento para a implementação dos programas de educação em áreas indígenas*



Com tais determinações, a LDB deixa claro que a educação escolar indígena deverá ter um tratamento diferenciado das demais escolas dos sistemas de ensino, o que é enfatizado pela prática do bilingüismo e da interculturalidade. O tratamento diferenciado encontrou acolhida e detalhamento no Plano Nacional de Educação (PNE), que apresenta um capítulo sobre a educação escolar indígena, dividido em três partes. Na primeira parte, faz-se um rápido diagnóstico de como tem ocorrido a oferta da educação escolar aos povos indígenas. Na segunda parte, apresentam-se as diretrizes para a educação escolar indígena. E, na terceira, estão os objetivos e as metas que deverão ser atingidos, em curto e longo prazo.

Entre os objetivos e as metas previstos no PNE, destaca-se a universalização da oferta de programas educacionais aos povos indígenas para todas as séries do ensino fundamental, assegurando autonomia às escolas indígenas, tanto no que se refere ao projeto pedagógico como ao uso dos recursos financeiros, e garantindo a participação das comunidades indígenas nas decisões relativas ao funcionamento dessas escolas. O PNE estabelece a necessidade de criação da categoria escola indígena para assegurar a especificidade do modelo de educação intercultural e bilíngüe e sua regularização nos sistemas de ensino.

O PNE prevê, ainda, a criação de programas específicos para atender às escolas indígenas, bem como a criação de linhas de financiamento para a implementação dos programas de educação em áreas indígenas. Estabelece que a União, em colaboração com os estados, deve adquirir para as escolas indígenas equipamento didático-pedagógico básico, incluindo bibliotecas, videotecas e outros materiais de apoio, bem como adaptar os programas já existentes no MEC em termos de auxílio ao desenvolvimento da educação.

Atribuindo aos sistemas estaduais de ensino a responsabilidade legal pela educação indígena, o PNE assume a profissionalização e o reconhecimento público do magistério indígena como uma das metas a serem atingidas nessa esfera de atuação. Cria, assim, a categoria de professores(as) indígenas como carreira específica do magistério e passa a implementar programas contínuos de formação sistemática do professorado indígena.

Ainda no âmbito do Congresso Nacional, espera-se a aprovação da revisão do Estatuto do Índio, que também deverá apresentar formulações sobre o direito dos povos indígenas a uma educação diferenciada. Obrigatoriamente, para o êxito dessa reforma, deverá haver uma interface com as diretrizes curriculares emanadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE).

*Não adianta ter leis, se a escola indígena diferente não for diferente. Até agora a escola diferenciada só está no papel. A gente já falou muito sobre escola indígena diferente, mas na prática as coisas demoram muito para mudar. A gente não quer negar as coisas boas que os brancos nos ensinaram, mas a gente não quer que a nossa história e a nossa cultura se percam. Por isso, muitas comunidades indígenas estão fazendo seus próprios currículos, do jeito que elas acham bom. Agora temos leis que falam de educação indígena. As leis estão do nosso lado e nós vamos lutar para que sejam cumpridas.*

Profª Maria de Lourdes, *Guarani do Mato Grosso do Sul*

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena constituem o resultado das discussões que ocorreram na Câmara de Educação Básica do CNE, durante o ano de 1999. Foi quando essa câmara se lançou na análise de dois documentos encaminhados pelo MEC: a versão preliminar do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas e um documento especialmente preparado pelo então Comitê de Educação Escolar Indígena do MEC sobre a necessidade de regulamentação da educação indígena.

A aprovação das diretrizes ocorreu em 14 de setembro daquele ano, por meio do Parecer 14/99 da Câmara Básica do Conselho Nacional de Educação. Dividido em capítulos, o parecer apresenta a fundamentação da educação indígena, determina a estrutura e o funcionamento da escola em terras indígenas e propõe ações concretas em prol dessa modalidade de ensino.

Merece destaque no parecer a proposição da categoria escola indígena, a definição de competências para a oferta dessa modalidade de educação, a formação do(a) professor(a) indígena, o currículo da escola e sua flexibilização. Essas questões foram normatizadas na Resolução 3/99, gerada no âmbito das mesmas discussões que ensejaram o parecer. Em 17 de novembro de 1999, a resolução foi publicada no Diário Oficial da União, fixando diretrizes nacionais para o funcionamento das escolas indígenas. Importantes

definições foram inscritas e regulamentadas, no sentido de serem criados mecanismos efetivos para a garantia do direito dos povos indígenas a uma educação diferenciada e de qualidade. Algumas dessas definições merecem destaque.

A primeira é relativa à criação da categoria escola indígena, reconhecendo-lhe “a condição de escolas com normas e ordenamento jurídico próprios”, garantindo sua autonomia pedagógica e curricular. A medida coloca a necessidade de regulamentação dessas escolas nos conselhos estaduais de educação, bem como de instituir mecanismos de consulta e envolvimento da comunidade indígena na discussão sobre a escola. Cumprindo tal determinação, avança-se em direção à constituição de escolas indígenas, com estatuto próprio, para as quais o sistema de ensino deve prover um atendimento especial: rompe-se, desse modo, com a maneira pela qual o sistema vem tratando essas escolas – como salas de extensão de escolas urbanas ou como escolas rurais, levando até elas calendários, programas e materiais que pouco ou nada se adequam ao universo indígena.

Outro ponto importante da Resolução 3/99 é a garantia da formação específica para o professorado indígena, podendo ocorrer em serviço ou concomitantemente com a sua própria escolarização. A resolução estabelece que os estados deverão instituir programas diferenciados para essa formação, e regularizar a situação profissional da categoria, criando uma carreira própria para o magistério indígena e realizando concurso público diferenciado para ingresso na carreira.

Ao interpretar a LDB, o CNE, por meio dessa resolução, definiu as esferas de competência e responsabilidade pela oferta da educação escolar aos povos indígenas. Estabelecido o regime de colaboração entre União, estados e municípios, o CNE definiu que cabe à União legislar, definir diretrizes e políticas nacionais, apoiar técnica e financeiramente os sistemas de ensino para o provimento de programas de educação intercultural e de formação do professorado indígena, além de criar programas específicos de auxílio ao desenvolvimento da educação. Aos estados caberá a responsabilidade “pela oferta e execução da educação escolar indígena, diretamente ou por regime de colaboração com seus municípios”, integrando as escolas indígenas como “unidades próprias,

autônomas e específicas no sistema estadual” e provendo-as com recursos humanos, materiais e financeiros, além de instituir e regulamentar o magistério indígena. Dessas disposições decorrem, entre outras, a necessidade de cada secretaria de estado da educação criar uma instância interinstitucional, com a participação docente e das comunidades indígenas para planejar e executar a anunciada educação escolar diferenciada.

Tanto a Resolução 3/99 como o Parecer 14/99 vieram integrar o conjunto de normas e legislação nacional a respeito do direito dos povos indígenas a uma educação diferenciada, composto por princípios que, de modo geral, atendem à extrema heterogeneidade de situações vividas hoje pelos cerca de 220 povos indígenas contemporâneos no Brasil. Essa legislação permite a expressão do direito a uma educação diferenciada, a ser pautada localmente, em respeito às diferentes situações socioculturais e sociolingüísticas de cada povo indígena, bem como em relação aos seus diferentes projetos de futuro.

Todavia, esses princípios precisam encontrar respaldo e acolhimento nas normatizações estaduais que disciplinarão o funcionamento das escolas indígenas, unidades integrantes dos sistemas estaduais de ensino, bem como regularizar a situação do professorado indígena, profissionais contratados pelo estado ou município. É no âmbito estadual que os princípios federais precisam ganhar efetividade, gerando normas e procedimentos que lhes possam dar vazão. É nesse âmbito que se consolida o direito a uma educação diferenciada à medida que se implementa e se realiza o direito a uma escola própria e de qualidade.

É o momento em que diferentes estados se lançam a disciplinar a matéria, seja por meio da inclusão da educação escolar indígena nas leis orgânicas de educação, por parte das assembleias legislativas, seja por meio de resoluções estaduais, geradas no âmbito dos conselhos estaduais de educação. É, portanto, o momento de refletir sobre o modo como os avanços alcançados na esfera federal poderão encontrar detalhamento nas esferas estaduais, potencializando as oportunidades dos povos indígenas a ter uma escola e uma educação que atendam a seus interesses e aspirações.

## Só falta implementar

*As secretarias de educação têm que cumprir a legislação. Têm que assumir suas responsabilidades e oferecer uma educação decente para os povos indígenas, porque isto está garantido nas leis. Nós, professores indígenas, não somos só aliados. Somos os cobradores do cumprimento da política de educação indígena para benefício das nossas comunidades.*


Prof. Jerry Adriane Matalawê, *Pataxó da Bahia*

Se é verdade que já se avançou muito e que muitas são as experiências em curso, tanto da formação de professores e professoras indígenas como do funcionamento das escolas em terras indígenas, é também um fato a ser registrado que muitos são os impasses para que esses consensos se generalizem, gerando novas e produtivas práticas escolares. A falta de vontade política continua sendo o principal impedimento para que os direitos conquistados na legislação se efetivem, transformando as escolas localizadas em terras indígenas, permitindo que novos caminhos sejam trilhados e experimentados.

Não obstante a generalização do discurso do direito a uma educação bilíngüe e intercultural, o que se verifica em muitas terras indígenas é um quadro bem diferente. Na prática, deparamo-nos ainda com uma escola distante da comunidade, sem recursos pedagógicos e didáticos além de lousa e giz, monolíngüe no idioma nacional, menosprezando os conhecimentos nativos em prol da difusão de informações contidas em livros didáticos descontextualizados e incompreendidos por boa parcela do professorado indígena. Ainda está por acontecer uma verdadeira revolução na maioria das escolas indígenas do país. Os setores governamentais responsáveis pelo gerenciamento da educação indígena brasileira, em suas diferentes esferas (federal, estadual e municipal), mostram-se pouco permeáveis às mudanças reivindicadas pelos povos indígenas. Tais instâncias não contam com quadros técnicos qualificados, políticas de longa duração são preteridas em prol de ações pontuais e fragmentadas que não encontram nexo na rotatividade de cargos e mudanças de políticas – características comuns à administração pública no Brasil. Ante a burocracia governamental, a tão propalada participação indígena fica mais no discurso que na prática.

Na contramão dessas dificuldades, professores, professoras e comunidades indígenas exercitam sua persistência e determinação. Cada vez mais se torna evidente que, somente quando os povos indígenas assumirem a escola, apropriando-se dela,

*Edificar escolas indígenas que possam contribuir para esse processo de autonomia faz parte dos diferentes projetos de futuro dos povos indígenas no Brasil*



tanto nos aspectos pedagógicos como nos aspectos gerenciais, ela será de fato uma escola indígena. Para isso, é preciso ainda que toda a comunidade participe de seu dia-a-dia, de modo que possa estar a serviço de seus interesses e projetos comuns – dando respostas às demandas formuladas e colaborando para os diferentes processos de autonomia cultural e de cidadania almejados por esses povos.

É assim que, paulatinamente, um novo papel está sendo desenhado para a escola indígena no país. O protagonismo desse processo está com professores e professoras indígenas e suas comunidades, cabendo-lhes definir o perfil dessa escola. Hoje, a escola pode contribuir para que os povos indígenas encontrem um lugar digno no mundo contemporâneo, vivam em paz, mantendo suas línguas e tradições e repassando-as às novas gerações. Isso implica ter direito de tomar decisões sobre seu próprio destino, com autonomia e liberdade. Já não é de agora que se decide para os povos indígenas o que, em tese, seria ideal para eles. Hoje, os próprios povos estão reclamando esse direito, a partir de relações mais equilibradas com o mundo fora da aldeia, assentadas no respeito às suas concepções nativas. Edificar escolas indígenas que possam contribuir para esse processo de autonomia faz parte dos diferentes projetos de futuro dos povos indígenas no Brasil.