



Este texto começa com uma advertência. Estaremos tratando dos aspectos relacionados à educação escolar, e não à educação tradicional indígena. Buscaremos apresentar ao público o que está por trás do que se tornou um mote – a *educação indígena específica e diferenciada*, que está necessariamente relacionada a processos escolares, e não aos modos pelos quais cada povo transmite valores, informações, normas e regras de sociabilidade. Se fosse esse o nosso foco, seríamos obrigadas a proceder a mini e múltiplas etnografias que dessem conta de analisar o maior número possível das particularidades encontradas nas maneiras pelas quais as diferentes populações indígenas educam crianças e jovens.

A primeira consideração a ser feita para elucidar o atributo indissociável à educação escolar indígena – ser específica e diferenciada – é destacar a face pluriétnica e multilíngüe do Brasil. Isso, somado a outros fatores que veremos a seguir, rege o princípio da especificidade e da diferença das escolas direcionadas aos povos indígenas.

O Brasil inaugurou o século XXI abrigando em torno de 220 povos indígenas, com aproximadamente 180 línguas diferentes. Esses não são números absolutos porque a Fundação Nacional do Índio (Funai) calcula que ainda exista no Brasil algo em torno de uma dezena de grupos que resistem em manter contato com a sociedade nacional – a maioria deles na Amazônia –, e os lingüistas ainda não conseguiram fechar a conta sobre o número de línguas existentes. Há uma defasagem entre quantidade de povo e de língua porque alguns grupos só falam português e outros sobre os quais se sabe da existência, mas suas línguas ainda carecem de estudos e identificação.

Ainda que imprecisos, os dados derrubam o mito de que, no Brasil, “índio” é sinônimo de “Xingu” e de que “índio fala tupi”. Xingu é nome de rio, e tupi não é nome de língua, mas de tronco lingüístico. O que se quer esclarecer é que à beira do rio Xingu vivem inúmeros povos indígenas e nenhum deles fala tupi. No entanto, alguns povos indígenas que vivem em torno da bacia do rio Xingu, por exemplo, os Asurini (no Pará), falam a língua asurini, da família tupi-guarani, que faz parte do tronco lingüístico

tupi. E, ainda apelando para o nome do rio famoso, de sul a norte ele corta o Parque Indígena do Xingu (no Mato Grosso), que abriga 14 diferentes povos, dos quais apenas três falam línguas pertencentes à família tupi-guarani – as línguas kamaiurá, kaiabi e aweti, faladas pelos povos de mesmo nome: os Kamaiurá, os Kaiabi, os Aweti.<sup>1</sup>

O que isso tem a ver com educação? A partir do momento que esses povos citados, por exemplo, foram identificados e reconhecidos como pertencendo a diferentes etnias que falam suas próprias línguas, eles podem ter, em cada uma de suas aldeias, escolas nas quais as línguas asurini, kamaiurá, kaiabi e aweti serão, respectivamente, as línguas de ensino. A legislação brasileira assegura a esses povos que suas crianças sejam alfabetizadas em suas línguas maternas e, além disso, garante que cada uma dessas escolas tenha currículos e calendários diferentes, livros didáticos específicos e professores da sua comunidade.

Para encerrar o aspecto da diversidade de línguas – o que geralmente determina expressivas diferenças culturais entre seus falantes –, vale dizer que, no Brasil, as aproximadamente 180 línguas existentes, em termos de distribuição geográfica, estão mais presentes em quatro grandes famílias: tupi, macro-jê, karib e aruak.

Existem outras famílias, cuja população falante é mais expressiva regionalmente, como tukano, maku e yanomami, presentes no noroeste amazônico, e as línguas da família pano, faladas por inúmeras etnias que ocupam a região amazônica ocidental (Acre e sudoeste do Amazonas, em suas fronteiras com o Peru e a Bolívia); ou, então, o caso de línguas isoladas, sem parentesco genético com as outras citadas anteriormente, também faladas por porção significativa da população indígena. É o caso da língua ticuna, cuja população habita um território entre Brasil, Peru e Colômbia.

No caso da educação indígena, no entanto, não importam números que venham expressar maiorias, ao contrário. O desafio da escolarização indígena reside nos baixos índices apresentados pelos números associados à realidade indígena brasileira, se levarmos em conta que a maioria é constituída por microssociedades, já que 40% têm uma população não superior a 200 indivíduos. A instalação de escolas específicas tem o enorme desafio de fazer valer o respeito à diferença na perspectiva universal da igualdade de direitos.

---

1 Quando identificados como povo, seus nomes são escritos em maiúsculas, mas, quando se referem às suas línguas – e também quando usados como adjetivos –, são grafados em minúsculas. É uma convenção determinada pela Associação Brasileira de Antropologia, em 1954. Essa mesma convenção determina que os nomes não sofram flexão de número e gênero: os Munduruku, os cantores xavante, as mulheres tapirapé, as ceramistas waurá, e assim por diante.

## **Interculturalidade, contexto a ser enfrentado**

A maior parte da população indígena em território brasileiro está reunida em comunidades com população inferior a 200 pessoas.<sup>2</sup> Assim, podemos imaginar os costumes, hábitos e saberes que compõem, como um mosaico, o cenário indígena no Brasil. Interculturalidade é isto: a existência de um patamar de convívio explícito entre “segmentos diferenciados da população brasileira” (LOPES SILVA e GRUPIONI, 1995), incluídos índios e índias. Isso pressupõe “uma magnífica soma de experiências históricas e sociais diversificadas, de elaborados saberes e criações, de arte, de música, de conhecimento, de filosofia originais construídos ao longo de milênios pela pesquisa, reflexão, criatividade, inteligência e sensibilidade de seus membros” (MEC, 1998, p. 22).

Boa parte da reflexão sociológica sobre o Brasil é herdeira de um pensamento que evocou a propensão do colonizador português de se misturar com pessoas indígenas e negras, exaltando a democracia racial brasileira. Essa ideologia dificultou que se vislumbrasse um espaço de convívio entre as diferenças étnicas. Muito pelo contrário, a visão do povo brasileiro, de seus governantes e da intelectualidade, até a década de 1970, era a de que as populações indígenas brasileiras estavam fadadas ao desaparecimento mediante o calculado e/ou introjetado processo civilizatório a que eram submetidas concomitantemente com o desenvolvimento do país. Essa concepção refletia-se no Código Civil Brasileiro, base conceitual para a definição do Estatuto do Índio, pois, no Código,

---

2 Não há um censo indígena demográfico específico dos povos indígenas no Brasil. Os cálculos globais têm sido feitos por agências governamentais, como a Funai e a Fundação Nacional de Saúde (Funasa), pela Igreja Católica, no caso, o Conselho Indigenista Missionário (Cimi), ou por organizações como o ISA – todas chegando a estimativas globais que oscilam de 350 mil a mais de 550 mil indivíduos indígenas no Brasil. Essas diferenças ocorrem porque variam os critérios censitários e as datas; há povos sobre os quais não há informações; sabe-se pouco sobre índios e índias que vivem nas cidades, além da existência de indígenas isolados, sem nenhum contato com a sociedade nacional ou aqueles que estão em processo de resgate de suas histórias e identidades, chamados de “identidades emergentes”. A Funasa, cuja missão é a melhoria dos serviços de saúde, procura efetuar coletas de dados populacionais com enfoque para os dados epidemiológicos. O Cimi efetua os levantamentos populacionais onde possui bases missionárias e atividades indigenistas, mas não desenvolve pesquisas com as variáveis idade, sexo, nascimentos e mortes em um mesmo período de tempo para diferentes povos para aperfeiçoar a análise dos dados. O procedimento de coleta do ISA é feito a partir de dados secundários – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Funai, Funasa, pesquisadores e demais informantes – sempre tendo como base territorial as terras indígenas, o que torna certas regiões mais bem cobertas do que outras. Para mais informações sobre o assunto, consultar a página “Povos indígenas” do *site* do ISA <[www.socioambiental.org](http://www.socioambiental.org)>.

indivíduos indígenas,<sup>3</sup> assim como crianças e pessoas portadoras de deficiências, eram considerados “relativamente incapazes” e deviam submeter-se ao exercício da tutela, para o qual, no caso dos povos indígenas, a Funai é o principal órgão responsável.<sup>4</sup>

Sob o mesmo manto do discurso da democracia racial e da crença de uma inédita integração cultural (revelada também na assimilação da população imigrante, que aparentemente se integrou e se submeteu, por exemplo, ao uso de uma língua praticamente unificada em todo país), fomos escondendo um intenso processo de discriminação racial contra populações indígenas, que, considerados indivíduos de “dentro das selvas”, seriam gradativamente assimilados na sociedade dominante para poderem se tornar “um igual” e saírem da condição de “outro”.

A Constituição de 1988 supera essa visão quando admite ser o Brasil pluriétnico e multilíngüe. E o projeto de lei (não aprovado ainda) para substituir o Estatuto do Índio, coerente com o enfoque constitucional, substituiria o instrumento protetor da tutela por outros que “têm como enfoque básico [da proteção] os direitos e bens coletivos das sociedades e comunidades indígenas” (SANTILLI, 1996, p. 2). As leis sobre educação escolar indígena brasileira presentes na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) ou no Plano Nacional de Educação (PNE), ou em leis estaduais ou municipais, refletirão o passo dado com a Constituição, outorgando aos povos indígenas direitos especiais que devem ser protegidos nas suas relações com a sociedade nacional.

Sabemos que, em nosso país, a conquista de leis nem sempre é a garantia de superação de obstáculos e contradições. A discriminação ainda se faz presente porque o que se quer superar pela lei não é necessariamente superado pelo comportamento social e político. Ou, em sentido oposto, manifesta-se entre nós outro tipo

---

3 No Estatuto do Índio, assinado em 1973, 15 anos antes da Constituição de 1988, a designação para índio é ‘silvícola’. Trata-se de uma alusão à pessoa que vive na selva, uma visão reducionista da categoria sociológica “índio”. Além disso, no Brasil, a tendência por se julgar que floresta e mato são sinônimos – e, portanto, sinal de atraso, falta de progresso e desafio ao desenvolvimento – permite entender o porquê da obsessão do país em eliminar suas florestas para dar lugar ao desenvolvimento, associado à urbanização e, mais atualmente, à agroindústria. Os indivíduos indígenas, por decorrência, não passariam de seres em “situação provisória”, prestes a superar seu estágio primitivo.

4 O Código Civil foi substituído em 2003, mas o Estatuto do Índio (Lei 6.001/73) ainda não. Suas bases conceituais estão defasadas, tanto em relação ao Código como à Constituição de 1988.

*A educação escolar indígena passa a ser protagonista desse debate, pois tanto na sociedade não-indígena como nas sociedades indígenas, torna-se instrumento de disputa, seja porque existe, seja porque não foi instalada*



de preconceito: se o indivíduo indígena está isolado, assim deve permanecer para manter sua integridade física e sua “pureza original”. Tal visão condena os povos indígenas a não serem vistos como tais a partir do momento que se apresentam diante de nós usando relógio e roupa, vestindo tênis e ouvindo gravador ou instalando antenas parabólicas no pátio central da aldeia para assistir a programas de televisão.

A educação escolar indígena passa a ser protagonista desse debate, pois, tanto na sociedade não-indígena como nas sociedades indígenas, torna-se instrumento de disputa, seja porque existe, seja porque não foi instalada, independentemente de estar ou não adequada ao modelo diferenciado. Por que falar ou refletir sobre educação escolar indígena, se ela será uma ameaça à educação tradicional? Ou, em contrapartida, por que se dedicar ao esforço de criação de uma escola diferente para atender a um público tão reduzido e que, às vezes, nem fala português, quando existem tantas crianças não-indígenas fora da escola que precisam de educação escolar? Neste ponto, fica enunciado um primeiro impasse, de forma a instigar o(a) leitor(a) a colaborar na indicação de caminhos para enfrentar esse desafio que a interculturalidade nos impõe.

## **Trunfo sobre o modelo tradicional**

Não fica difícil imaginar a complexidade na concepção, criação e estabelecimento de uma escola indígena. Em nossa sociedade, podemos escolher modalidades consideravelmente limitadas de ensino – escola pública ou privada, com orientação pedagógica x, y ou z, com opção de oferta do ensino bilíngüe – que não passa, salvo raras exceções, de inglês, francês, espanhol ou alemão. Esse é um procedimento usual do mecanismo de oferta e procura por um produto, produzido por um conjunto de profissionais e especialistas que, apenas em casos muito raros, criaram essas escolas com a participação da clientela a ser atendida.

A escola indígena, ao contrário, não existe em modelo passível de ser selecionado à “escolha do cliente”, por estar sendo construída pela comunidade que dela vai se servir, sob a regência de professores indígenas nem sempre formados pelo magistério convencional, e poucas vezes mediante assessoria de especialistas. Esses profissionais são movidos pela vontade de dominar o instrumento da dominação – a palavra escrita – e pelo desafio intelectual que aceitaram enfrentar diante da falta de oportunidade apresentada para usufruir os serviços da educação escolar. Para o corpo docente e suas comunidades, a lei da oferta e da procura não está em jogo, a menos nos casos em que alguns membros da comunidade optam por freqüentar escolas públicas nas cidades, para onde se deslocam indivíduos indígenas patrocinados pela Funai, ou quando pais e mães dispõem de meios para acompanhar suas crianças em cidades ou escolas instaladas pelas missões religiosas, em centros missionários próximos às aldeias.

Vista de maneira convencional, a conclusão aparente indica que essa é uma fragilidade da escola indígena. Pelo contrário, aí está seu trunfo em relação às escolas da sociedade não-indígena. Um dos grandes apoios para a especificidade dessa escola é o espaço que se criou para a invenção de um modelo. Cada povo envolvido no processo de inventar e construir seu próprio modelo tem que, obrigatoriamente, refletir sobre seus projetos de futuro. O grande trunfo da escola indígena é justamente não ter uma institucionalidade em si. O público que dela vai se servir dará os pesos e as medidas para moldar o que será um “serviço público” capaz de responder a demandas pontuais baseadas em projetos e ambições específicas daquele povo.

A construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) de qualquer escola é o ponto de partida para a elaboração de seu currículo, e a mesma coisa ocorre na escola indígena. Não será um espanto se uma etnia optar por uma escola radicalmente avessa ao uso do português durante os primeiros oito anos de contato com o ensino escolar, e outra optar por uma escola eminentemente técnica, voltada para

a formação de indivíduos indígenas aptos a atuar com a mesma desenvoltura dentro e fora de suas comunidades, por meio dos instrumentos de conhecimento da sociedade majoritária. Esse caso se aplica aos Baniwa da escola Pamáali, no médio rio Içana; já o primeiro exemplo é a realidade encontrada nas aldeias tuyuka, no alto rio Tiquié, ambas na bacia do rio Negro, no estado do Amazonas.

O desafio maior não é construir o PPP, mas fazer com que seja reconhecido legalmente pelos poderes competentes. Uma escola indígena tem a mesma legitimidade da escola não-indígena e pode optar por revisar paradigmas, questionar cânones da institucionalização do ensino ou simplesmente adotar os modelos mais convencionais sem precisar abdicar de funcionar em terra indígena. O mais importante é cada povo saber por que razão quer uma escola e como se servirá dela.

Até agora, o que existe de mais sistematizado em práticas e discussões teóricas mais gerais sobre educação escolar indígena ainda é o documento Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, divulgado em 1998. A ele se somam os relatos ou artigos sobre as poucas experiências-piloto espalhadas pelo país,<sup>5</sup> geralmente desenvolvidas por organizações de cidadania ativa que enfrentam os percalços da sustentabilidade. Essa dificuldade ocorre porque a maior parte dessas organizações depende de recursos humanos e financeiros cedidos por fundações e instituições privadas nacionais e internacionais.<sup>6</sup>

---

5 Algumas publicações vêm sendo produzidas sobre esse assunto. A série “Antropologia e Educação”, do Mari – Grupo de Educação Indígena do Departamento de Antropologia da Universidade de São Paulo (USP), reúne sólido conjunto de reflexões sobre o tema. As experiências-piloto desenvolvidas por organizações de cidadania ativa não estão compiladas em publicações disponíveis ao público, obrigando pesquisadores(as) a recorrer diretamente aos arquivos de cada instituição. A coleção “Territórios Sociais”, do Departamento de Antropologia do Museu Nacional do Rio de Janeiro (Laced), tem lançado publicações não-específicas sobre o tema, mas volumes da série “Estado e Povos Indígenas – bases para uma nova política indigenista” apresentam artigos que abordam impasses e contradições enfrentadas pela educação escolar indígena. A Universidade Estadual do Mato Grosso (Barra do Bugres, MT) publica a coleção “Cadernos de Educação Escolar Indígena”, na qual a experiência, inédita no Brasil, de criação de uma universidade indígena é relatada por professores e pesquisadores responsáveis pela condução do Projeto de Formação de Professores Indígenas – 3º Grau Indígena.

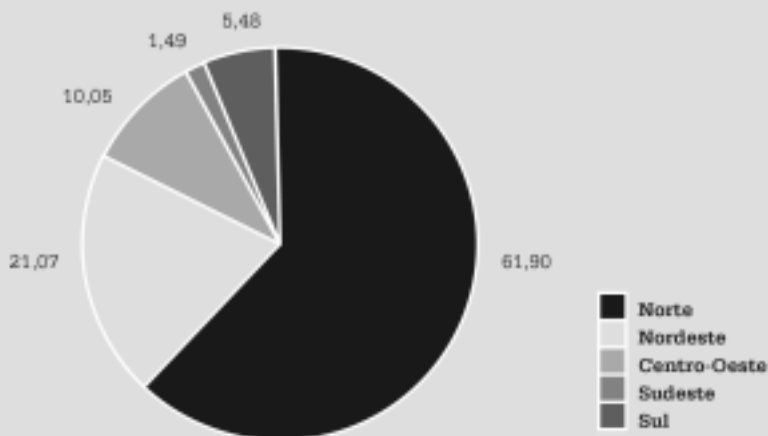
6 Existem hoje, no Brasil, não mais que uma dezena de organizações de cidadania ativa voltadas para a implantação de projetos de educação escolar indígena, a maioria deles dirigida à formação de professores(as) indígenas – nesse cômputo não estão incluídas as missões religiosas. Citamos como as mais expressivas: Associação Nacional de Ação Indigenista da Bahia (Salvador), Centro Luís Freire (Recife), Centro de Trabalho Indigenista (Brasília), Comissão Pró-Yanomami (Boa Vista), Comissão Pró-Índio do Acre (Rio Branco), Instituto de Pesquisa e Formação em Educação Indígena – Iepe (São Paulo), Instituto Socioambiental (São Paulo) e Operação Amazônia Nativa (Cuiabá). Da mesma forma, organizações indígenas como Articulação dos Povos Indígenas do Nordeste, Minas Gerais e Espírito Santo (Pernambuco), Associação Terra Indígena Xingu (Mato Grosso), Associação do Conselho da Escola Pamáali dos povos Baniwa e Coripaco (rio Içana/Amazonas), Associação



## Escolas mapeadas

De acordo com o Censo Escolar 2003, realizado pelo Instituto de Pesquisas Educacionais (Inep) do Ministério da Educação, existem 2.079 escolas funcionando nas terras indígenas, atendendo aproximadamente 150 mil estudantes. Nelas, trabalham cerca de 7 mil professores, 85% indígenas. Mais da metade das escolas localizam-se na região Norte. Tal distribuição geográfica é reflexo da distribuição da população indígena no país: mais da metade está localizada na Amazônia legal.<sup>7</sup>

Figura 1: **Proporção de escolas indígenas no Brasil** (por região)



Fonte: Censo Escolar 2003, Inep, Ministério da Educação.

Escola Indígena Utapinozona Tuyka (rio Tiquié/Amazonas), Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro (Amazonas), Organização dos Professores Indígenas do Acre, Organização Geral dos Professores Bilingües Ticuna (de Benjamin Constant/Amazonas) e Vyty-Cati do Povo Timbira (Maranhão) são responsáveis pela implantação de projetos de educação escolar e formação docente indígena. O Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Lingüística (Ipol), de Florianópolis, Santa Catarina, é um dos poucos, mas não único, centros de pesquisa que assessoram diretamente projetos de educação escolar indígenas executados por organizações civis.

7 A maior parte dessa população distribui-se por milhares de aldeias, situadas no interior de 614 terras indígenas, de norte a sul do território nacional, com exceção do Piauí e do Rio Grande do Norte. Um total de 60% da população indígena vive na Amazônia legal, e é possível estimar que entre 10% e 15% vivem em cidades. Para saber mais sobre o assunto, consultar a página "Povos indígenas" no site do ISA <[www.socioambiental.org](http://www.socioambiental.org)>.

São três os sistemas de ensino no Brasil: municipal, estadual e federal. Com a Constituição de 1988, ficou determinado que o ensino fundamental (de primeira à oitava série) é obrigação do município, o ensino médio, obrigação do estado, e o ensino superior, da União. As escolas indígenas não possuem um sistema de ensino especial, porém devem ser criados subsistemas de ensino indígena, de acordo com as discussões e especificações que os povos indígenas vêm fazendo. Esses subsistemas podem ser vinculados a qualquer um dos três sistemas.

De acordo com a Resolução nº 3 do Conselho Nacional de Educação, as escolas indígenas de ensino fundamental devem estar preferencialmente subordinadas ao sistema estadual de ensino, às secretarias estaduais de educação. Porém, naqueles municípios onde já existe a lei do sistema municipal de ensino – e onde as comunidades indígenas o desejarem –, as escolas indígenas de ensino fundamental podem ser municipais, tendo nos conselhos municipais de educação o órgão responsável pelo reconhecimento de seus projetos político-pedagógicos. Como a resolução foi aprovada depois de muitas escolas indígenas já estarem funcionando, embora não estando reconhecidas, não foi possível transformá-las em escolas estaduais, pois entram em jogo complexas questões políticas e logísticas.

De todas as escolas indígenas, 1.059 (50,1%) estão vinculadas às secretarias municipais de educação, principalmente nos estados do Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Amazonas, Pará, Paraná, Bahia e Paraíba. As 993 (47,8%) restantes estão vinculadas às secretarias estaduais. Existem ainda algumas escolas vinculadas a projetos especiais, como os projetos da Eletronorte, e a entidades religiosas. No Censo Escolar, elas são classificadas como “escolas particulares”.

Figura 2: **Escolas indígenas e esfera administrativa no Brasil**

<b>Esfera administrativa</b>	<b>Número de escolas</b>	<b>Percentual</b>
Municipal	1.059	50,90%
Estadual	993	47,80%
Federal	3	0,10%
Particular	24	1,20%

*Fonte:* Censo Escolar 2003, Inep, Ministério da Educação.

Na região Centro-Oeste, mais de 70% das escolas indígenas pertencem aos municípios, e, nas regiões Norte e Sudeste, 55% delas são municipais. Nas regiões Sul e Nordeste, a maioria das escolas indígenas é estadual (cerca de 60%). Do total de escolas indígenas, 1,2% é de escolas privadas, a maioria localizando-se na região Norte.

Na perspectiva de educação indígena e diferenciada, pode-se imaginar como a subordinação administrativa é mais que uma questão de ordem técnica e gerencial, já que carrega conseqüências diversas: a organização das escolas do ponto de vista dos ajustes curriculares, origem dos salários do corpo docente, viabilização do controle social e da participação indígena nos conselhos municipais ou estaduais, e assim por diante.

Esses aspectos superam os obstáculos administrativos e esbarram nos obstáculos políticos. Dizem respeito a uma população minoritária, não necessariamente eleitora, passível de uma multiplicidade de soluções e procedimentos, variando de acordo com as aspirações da comunidade que se beneficiará do serviço escolar. Tal vulnerabilidade vem sendo discutida em todo o Brasil há praticamente oito anos, desde que a LDB foi promulgada, e, em cada estado ou município, professores e lideranças precisam definir a instância, ou sistema de ensino à qual suas escolas devem estar subordinadas. O debate conduz a uma solução mais radical que implica a criação de um quarto sistema educacional, exclusivo para a educação indígena, mas que demandaria um desgastante processo de revisão da legislação.

Para serem criadas e reconhecidas como escolas diferenciadas, com gestão autônoma, currículos e regimentos próprios (PPPs) – organizados de forma diferente, de acordo com o desejo e as necessidades das comunidades –, as escolas indígenas devem passar por algumas fases administrativas legais.

O primeiro passo é conseguir que o governo municipal ou estadual crie a escola. A partir desse ato do Executivo, a escola possui um tempo de funcionamento provisório, período em que as comunidades, professorado, lideranças e assessorias vão discutir seus projetos políticos pedagógicos e encaminhá-los para o reconhecimento. A autorização de funcionamento provisório, em geral, expira em dois ou três anos.

O reconhecimento legal é o segundo passo para o funcionamento de uma escola indígena pública. Nessa etapa, o principal é submeter o PPP aos conselhos municipais ou estaduais de educação. Em todo o Brasil, as escolas indígenas apresentam diferentes situações de reconhecimento e, apesar da criação dessa categoria pela Resolução nº 3/99,<sup>8</sup> são pouquíssimas as que já foram reconhecidas. No Censo Escolar, as escolas – reconhecidas ou não – podem se declarar como indígenas, mesmo não tendo definido PPPs próprios e diferenciados.

A maioria, no entanto, ainda é considerada escola rural ou salas de extensão de escolas urbanas, seguindo calendários e currículos desses estabelecimentos. Seu reconhecimento como categoria jurídica própria e autônoma no sistema de ensino é condição fundamental para a realização da educação escolar indígena diferenciada.

Apenas em algumas regiões do país, escolas indígenas começam a criar seus próprios PPPs, com um calendário de aulas que respeita o calendário social e ambiental do povo indígena. Por exemplo,

---

8 A Resolução nº 3/99 do Conselho Nacional de Educação define escola indígena como estabelecimento localizado em terras habitadas por comunidades indígenas, que dê exclusividade de atendimento a essas comunidades. Além disso, o ensino deve preferencialmente ser ministrado nas línguas próprias das comunidades atendidas e ter uma organização escolar autônoma. Essa mesma resolução estabelece que as escolas indígenas deverão ser regularizadas administrativamente “como unidades próprias, autônomas e específicas no sistema estadual”.

no Acre, por meio da Comissão Pró-Índio, professores se formaram no magistério indígena, e muitas escolas já implantaram ou estão elaborando seus PPPs com calendários próprios e instituindo formas de ensino e aprendizagem particulares.

No Parque Indígena do Xingu, professores indígenas têm um programa de formação específico, criado e gerido em parceria entre a Associação Terra Indígena do Xingu (Atix) e o Instituto Socioambiental. Esse programa de formação já titulou profissionais, que estão trabalhando em escolas com um PPP elaborado por eles e suas comunidades, de forma a adaptar as suas expectativas à sua realidade e ao seu cotidiano.

Na nova legislação sobre educação escolar indígena, consta que essas escolas devem partir das necessidades e reivindicações das comunidades ou ensinar conteúdos específicos e necessários para a melhoria das condições de vida das comunidades onde estão localizadas. A participação das comunidades na escola deve se dar em todos os momentos: desde sua criação, discussão dos conteúdos curriculares, formas de organização, calendário escolar e metodologias de ensino e aprendizagem.

Significa que, mesmo em escolas com funcionamento tradicional, igual a uma escola rural ou não-indígena, as comunidades podem e devem discutir um novo projeto político-pedagógico. Como vimos, esse projeto inclui desde os objetivos da escola e sua forma de organização até o calendário escolar. As comunidades precisam pensar para que estão querendo uma escola, o que suas crianças devem aprender, como professores têm que trabalhar, como o calendário escolar vai se ajustar aos eventos produtivos (roça, caça, coleta e outros) e culturais do grupo e assim por diante. A avaliação, nos mesmos moldes que vem sendo defendida para as nossas escolas, deve ser feita periodicamente, reunindo estudantes, pais e lideranças que geralmente partilham decisões de caráter comunitário, tudo constando do PPP.

No entanto, atualmente, na maioria dos municípios, as escolas seguem os currículos e formas de organização ditados pelas secretarias estaduais e municipais estabelecidos para as escolas rurais. Mesmo assim, é facultado às escolas indígenas que o calendário seja específico, podendo ser organizado por módulos de aulas letivas, de acordo com as atividades produtivas tradicionais de cada povo e região. No alto rio Negro, por exemplo, existem escolas indígenas que optaram por funcionar por meio de módulos de aulas de 15

dias; outras adotaram módulos de dois meses de aulas e, no intervalo, alunos e alunas ficam disponíveis para trabalhar com a comunidade e participar das atividades tradicionais de suas famílias. Assim, não ficam alijados do processo tradicional de aprendizado das atividades produtivas e culturais e, não se prejudicando, não comprometem o esquema traçado pela comunidade para o funcionamento regular da escola, já que a LDB estipula que cada série deve corresponder a 200 dias letivos ou 800 horas/aula.

A seriação das escolas, ou a forma de organizar os graus de ensino numa escola, também pode ser diferenciada. A maioria das escolas indígenas está organizada ainda em séries, da mesma maneira que uma escola não-indígena, perfazendo um total de oito séries do ensino fundamental, com oito anos de duração. Porém, algumas escolas indígenas já estão optando pela organização em ciclos: as duas primeiras séries equivalem ao primeiro ciclo, que pode durar dois anos ou mais, composto de muitos períodos ou módulos letivos.

A organização dos graus de ensino, e a duração de cada série ou módulo, pode ser diferenciada e seguir o ritmo das turmas e dos objetivos de cada escola. Por exemplo, na Escola Utapinozona, a segunda parte do ensino fundamental está organizada em ciclos, correspondendo cada um a 20 módulos de 15 dias de aulas. Além desses módulos, de acordo com os interesses do aluno e de seus pais, realizam-se outros módulos de aulas específicas, de temas ou disciplinas necessárias às comunidades. Portanto, tanto o calendário escolar como a forma de organizar a escola em séries, ciclos ou de outra maneira devem respeitar o calendário e as formas tradicionais de organização social das comunidades onde a escola está localizada. Dessa forma, não é somente a língua de instrução escolar que deve ser diferente, mas toda a organização da escola também.

As experiências minimamente bem-sucedidas que vêm ocorrendo nesse modelo, em sua maioria, por iniciativa de organizações de cidadania ativa,<sup>9</sup> são de caráter-piloto e não têm garantia de sustentabilidade financeira em

---

9 Além de experiências como o projeto escolar Tapirapé, apoiado pelo Cimi, criado em 1973, dois programas pioneiros foram paradigmáticos: o projeto de educação ticuna, no Amazonas, criado pela Organização Geral dos Professores Ticuna Bilíngües (OGPTB), instituída em 1986, e o projeto educacional do Acre, iniciado em 1983 pela Comissão Pró-Índio do Acre. A ação educacional nos Ticuna deu os primeiros passos em 1977, mais regularmente em 1986, e o programa de formação foi estruturado em 1993. Embora desenvolvidos de forma independente, os dois projetos têm grande semelhança conceitual (MINDLIN, 2002).

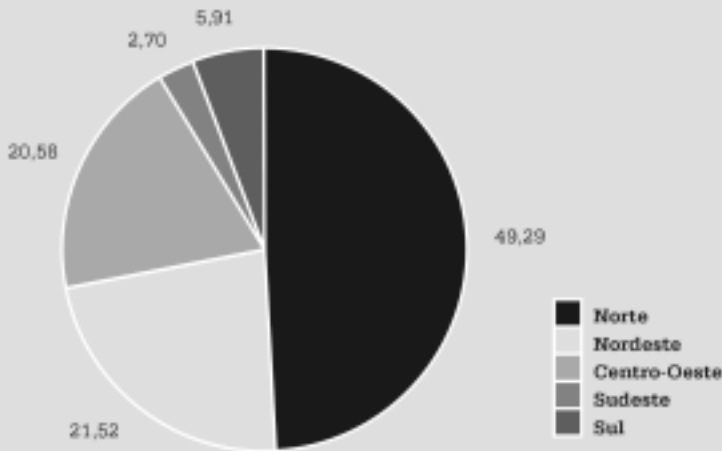
longo prazo por não estar claro qual será a contrapartida financeira dos poderes públicos para que as propostas sejam de fato levadas a cabo. Nisso, reside outra fragilidade, já que, além de não se poder assegurar a sustentabilidade política, o apoio financeiro vem, em sua maioria, da cooperação internacional. É preciso dizer que o Estado terá que investir muito em pesquisas lingüísticas e de registro dos conhecimentos tradicionais, pesquisas onde esses conhecimentos dialogam com aqueles tradicionais das escolas, ditos ocidentais. Portanto, tal investimento terá que ser diferenciado também, isto é, não só as escolas se estruturam de forma específica, mas o Estado também deverá atender às escolas de maneira específica e diferenciada.

## Raios X de estudantes e mestres

Nas 2.079 escolas recenseadas pelo Censo Escolar do Ministério da Educação (MEC), há 147.070 estudantes indígenas matriculados. A maioria, 133.845, representando 91% do total, está no ensino fundamental, e concentrada nas primeiras séries. Nas primeiras quatro séries, estão 95.521 estudantes, 65% do total. Do restante, 15% distribuem-se da quinta à oitava série. Apenas 1,5% desses estudantes estão no ensino médio, e 7,5%, em classes de jovens e adultos.

Em termos de distribuição geográfica, 49% de estudantes indígenas estão na região Norte. No Nordeste, estão 20,2%, e, no Centro-Oeste, 20,1%. Na região Sudeste, concentram-se 3,1% de estudantes, e, na região Sul, 7,6%. Do total de estudantes indígenas, 54,2% são do sexo masculino, e 45,8%, do sexo feminino.

Figura 3: **Proporção de estudantes indígenas no Brasil** (por região)



Fonte: Censo Escolar 2003, Inep, Ministério da Educação.

Cerca de 7 mil professores atuam em escolas indígenas. Desse contingente, 85%, ou 5.950, são indígenas, e, portanto, 1.050 não são.<sup>10</sup> Há diferenças marcantes entre as regiões: na região Norte, professores indígenas respondem por cerca de

<sup>10</sup> Estimativa realizada pela Coordenação de Educação Escolar Indígena do MEC a partir de informações do Censo Escolar 2003.



90% do total; na região Sul, são menos da metade de professores em sala de aula, correspondendo a cerca de 40%. Em termos de gênero, há mais professores indígenas (65%) do que professoras (35%). Mesmo com esses percentuais, nas regiões Nordeste e Sudeste, há mais professoras.

Em 1999, o Inep/MEC realizou um levantamento especial, o Censo Escolar Indígena, que coletou informações sobre a formação docente indígena para que se pudesse planejar e implementar as prioridades das políticas educacionais para esses povos. Este censo revelou que professores indígenas apresentam grande heterogeneidade de formação: cerca de 50% têm somente o ensino fundamental; 23%, ensino médio com magistério; 17%, ensino médio com magistério indígena; 4,5%, ensino médio completo; e 1,5%, ensino superior. Essas proporções se modificam de região para região e em cada estado, mas revelam, no seu conjunto, a necessidade de se implementarem políticas específicas que permitam a esses e essas profissionais progredir em termos de sua escolarização e formação.

A formação específica do professorado indígena é, hoje, forte demanda das comunidades e também um direito previsto em lei. A educação diferenciada e de qualidade só será efetivada se as próprias comunidades assumirem a docência das escolas, fazendo valer a conquista legal. Para tanto, professores precisam de programas de formação que lhes permitam concluir a escolarização básica, ao mesmo tempo em que recebam formação específica para o magistério intercultural.

Nos últimos anos, em todo o Brasil, surgiram diferentes experiências de formação profissional indígena em educação. Algumas já contam com mais de uma década, outras estão no início: as mais antigas tiveram origem fora do aparelho do estado, e, hoje, são reconhecidas como referência para a política nacional de formação de docentes indígenas. As experiências governamentais, por sua vez, são mais recentes, e, em alguns casos, as secretarias estaduais de educação estão fazendo parcerias com universidades para tais cursos.

Pela Resolução nº 3/99 do CNE, cabe aos estados promover a formação inicial, até o ensino superior, e também a formação continuada do professorado indígena, bem como instituir e regulamentar a profissionalização e o reconhecimento público do magistério indígena. Com o crescente aumento dos programas de formação, espera-se que ocorra, conseqüentemente, um aumento da oferta da educação escolar para comunidades indígenas. Formação profissional mais ampla, materiais didáticos próprios, ensino nas línguas maternas, calendários adaptados às atividades econômicas e rituais das comunidades deverão contribuir para a melhoria do ensino e da aprendizagem.

*Muito precisa ser construído em termos de prática de sala de aula, formação de professores, produção de materiais para que as escolas em terras indígenas ofereçam educação diferenciada de qualidade*



Outro dado revelado pelo Censo Escolar Indígena de 1999 diz respeito à utilização de aspectos da cultura indígena no currículo escolar e à utilização de materiais específicos aos grupos étnicos. Os resultados indicam que mais da metade das escolas indígenas do país (54%) utilizam aspectos da cultura indígena no cotidiano escolar, havendo diferenças significativas entre as regiões geográficas. Na região Centro-Oeste, 75,2% informaram que a cultura indígena faz parte do currículo; no Nordeste, esse número cai para 22,3%. A mesma coisa ocorre em relação aos estados. No que se refere ao uso de materiais didáticos específicos, apenas 30,5% das escolas indígenas contam com esse tipo de material. E as diferenças entre as regiões e os estados se acentuam. Na região Sul, por exemplo, 51,7% das escolas contam com esse material, mas, na região Nordeste, essas escolas correspondem a apenas 3,5%.

Os números mostram que, apesar dos avanços conquistados nos últimos anos pelos povos indígenas em termos do direito a uma educação intercultural, muito ainda precisa ser construído em termos de prática de sala de aula, de formação de professores, de produção de materiais para que as escolas em terras indígenas ofereçam uma educação diferenciada de qualidade e que valorize a língua e os conhecimentos tradicionais dos povos indígenas.

## Quem paga a conta?

A educação escolar indígena é uma *modalidade* de ensino com necessidades especiais de financiamento. Nos últimos anos, atendendo aos preceitos das leis e acatando as reivindicações dos movimentos indígenas, dirigentes e gestores dos sistemas estaduais de ensino têm destinado recursos específicos ao fomento da educação escolar indígena. Secretarias estaduais de educação vêm investindo na formação específica de professores indígenas, produção de material didático e construção de escolas em terras indígenas. Ao longo de 2003, houve investimentos nessas ações nos seguintes estados: Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Rio de Janeiro, Espírito Santo, São Paulo, Minas Gerais, Bahia, Ceará, Amapá, Amazonas, Acre, Rondônia e Tocantins.

No âmbito do Ministério da Educação, o Plano Plurianual (PPA) 2004/2007 prevê o aporte de R\$ 1,9 milhão em apoio à formação docente indígena, produção de materiais didáticos específicos e investimentos em rede física e formação técnica. Para o fornecimento de merenda escolar especial às escolas indígenas, estão previstos investimentos de R\$ 11,3 milhões. Dispõe-se, ainda, de um montante de R\$ 1,6 milhão, de recursos do Projeto Fundo de Fortalecimento da Escola (Fundescola), em apoio à formação profissional.

Além dos recursos específicos, as escolas indígenas, como todas as escolas públicas, recebem benefícios de outros programas federais, como o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que, em 2003, distribuiu para escolas indígenas cerca de 500 mil exemplares de livros didáticos e dicionários, orçados em R\$ 2,4 milhões. Porém, se está muito longe de conseguir investimentos governamentais em pesquisas e assessorias antropológicas e lingüísticas para que os povos indígenas tenham os materiais didáticos específicos em suas próprias línguas. Outros programas federais que potencialmente atingem escolas indígenas são o Transporte Escolar e o Programa Dinheiro Direto na Escola, mas não há registro se estão sendo efetivamente aplicados nem como.

Para manutenção e desenvolvimento do ensino nas terras indígenas, o mecanismo de financiamento que mobiliza a maior soma de recursos é, teoricamente, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef). Por meio dele, é destinado um valor anual (que varia de estado a estado em função da arrecadação dos tributos) a cada estudante do ensino fundamental. A previsão de recursos do Fundef correspondente aos 116.633 estudantes da primeira à oitava série, registrados pelo Censo Escolar 2003 nas escolas indígenas, atinge a cifra de R\$ 101,9 milhões.

No entanto, por diversos motivos, sendo o principal de natureza política, grande parte desses recursos não é aplicada no desenvolvimento do ensino das escolas indígenas. A atual gestão da Coordenação de Educação Escolar Indígena do MEC tem feito esforços no sentido de informar aos professores indígenas os repasses do governo ao Fundef, de maneira a apoiá-los no monitoramento da ação das secretarias municipais de educação. Esse esforço, no entanto, esbarra nas dificuldades operacionais para permitir o deslocamento desses profissionais de suas aldeias até a sede dos municípios ou, até mesmo, antes disso, fazer com que a informação chegue até eles. Isso passa a ser um ônus transferido para as organizações de cidadania ativa de apoio, quase que naturalmente. Mas, além de não cobrirem todo o território brasileiro, elas também não dispõem de recursos que possam cobrir a ausência do Estado em suas obrigações.

O importante com relação aos recursos financeiros para as escolas indígenas é a conscientização dos órgãos governamentais sobre as necessidades especiais que essa educação exige, principalmente na primeira fase de criação de escolas e de concepção de PPPs, para a qual há uma demanda urgente por assessorias especializadas. Entre essas assessorias, destaca-se a de lingüistas para assistir professores indígenas em suas comunidades no trabalho de sistematização da escrita das línguas indígenas, que servirá de base para que pesquisadores das ciências biológicas, humanas e exatas, acompanhados de antropólogos, possam trabalhar na produção de materiais didáticos específicos, seja em português, seja nas línguas indígenas.

## **Difícil colheita**

Afinal, quais são as questões ainda pendentes no que concerne à educação escolar indígena? A seguir, faz-se um balanço das propostas já apresentadas formalmente aos poderes públicos locais, estaduais e federais, e que, como reza a boa tradição política brasileira, vão se apoiar na esperança de colher, um dia, resultados.

**Legislação** – É necessário ampliar a regulamentação da LDB e da Resolução nº 3 do CNE pelos estados, implementando sua discussão com a participação dos povos indígenas (lideranças, professorado, organizações indígenas, pais de estudantes).

**Projetos Político Pedagógicos** – Tanto os Referenciais Curriculares Nacionais para as Escolas Indígenas (1998) como os Parâmetros Curriculares Nacionais Indígenas em Ação para Formação de Professores Indígenas (2001) foram distribuídos às secretarias estaduais e municipais de educação, mas elas, em sua maioria, não

possuem comunicação constante com as terras indígenas. Os principais interessados, professores indígenas e quem trabalha em suas escolas, muitas vezes não sabem da existência desses documentos. O governo poderia utilizar a logística das organizações de cidadania ativa, das universidades e das próprias organizações indígenas para ampliar a eficácia dessa distribuição e apoiá-las financeiramente para que organizem oficinas de discussão do material e implementem os programas de formação inicial e continuada do professorado indígena.

**Programas educacionais específicos** – Todas as linhas de financiamento anuais para programas de longa duração, com acompanhamento e avaliação continuada, precisam ser liberadas. Os programas de governo que beneficiam povos indígenas no campo da educação (Programa Biblioteca na Escola; Programa TV Escola; Merenda Escolar; Transporte Escolar; Livro Didático; Saúde Escolar) mantêm-se, no governo atual, como peças de retórica.

Sem um diagnóstico sobre a formação do professorado indígena e a situação das escolas, por região, fica difícil priorizar necessidades, incentivar os estados a criar setores específicos e exclusivos para educação indígena com recursos próprios e equipe qualificada ou alertar os municípios sobre suas responsabilidades. Se existem organizações civis, universidades e organizações indígenas desenvolvendo projetos, estes não podem ser assumidos como práticas sedimentadas, mas como experiências que devem se articular e servir de base para a consolidação das políticas públicas, sobretudo porque a cooperação internacional tende a retirar seu apoio a práticas oficialmente declaradas como de responsabilidade do Estado.

**Programas de formação de técnicos das secretarias estaduais e municipais de educação** – Praticamente inexistentes, quando ocorrem não têm continuidade, estão amarrados a agendas políticas locais e regionais. Tendo em vista que a questão indígena não é prioridade, caberia ao MEC criar mecanismos para estimular os estados a desenvolver iniciativas dessa natureza.

**Publicação de materiais didáticos específicos** – As linhas de financiamento para organizações de cidadania ativa, universidades e organizações indígenas foram, até maio, sistematicamente adiadas pelo governo Lula e agora dificultadas pela exigência de certificado de filantropia para ser possível habilitar-se ao fundo.<sup>11</sup>

**Participação da sociedade civil nas políticas públicas** – O Comitê de Educação Escolar Indígena (interinstitucional e com representação indígena), criado em

---

11 Quase nenhuma organização de cidadania ativa o possui e seguramente nenhuma organização indígena preenche este requisito.

1992, foi extinto pelo governo de Fernando Henrique Cardoso em 2001, dando lugar à Comissão Nacional de Professores Indígenas, que assumiu o papel de subsidiar o MEC, avaliar e propor diretrizes na questão indígena. Em que pese a importância dessa instância, outros segmentos não-indígenas da sociedade civil foram afastados do processo. Em contrapartida, o que se tem de mais concreto em termos de educação indígena hoje são os projetos executados por organizações de cidadania ativa, que, por sua vez, buscam se articular, para dar qualidade aos trabalhos, com as universidades, a Associação Brasileira de Antropologia, a Associação Brasileira de Linguística e especialistas, entre outros.

O MEC, para tentar contornar o que consideramos um percalço, precisaria ainda ampliar a representatividade da Comissão Nacional de Professores Indígenas e criar mecanismos específicos para facilitar sua participação – a comunicação entre seus integrantes e destes com as regiões que representam na comissão. Destacamos a presença de uma representante indígena na Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, a qual também recebe pouco subsídio para se articular com o movimento indígena. Em apenas dois estados, criaram-se os conselhos estaduais de educação indígena (Mato Grosso e Amazonas).

**Recursos financeiros** – Uma rubrica para educação indígena pode constar dos planos de trabalho anuais que orientam a liberação dos recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Isso precisa ser mais divulgado. Em relação ao Fundef, para ser adequadamente aplicado, seria necessária a participação indígena em seus conselhos de fiscalização. Cabe destacar que o atual governo, no entanto, está avaliando a criação de um Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb) em substituição ao Fundef.

**Ensino médio, tecnológico, profissionalizante e superior ou universidades indígenas** – A reestruturação do MEC cria uma Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), à qual estará subordinada uma coordenação de educação indígena. A princípio, essa nova secretaria abre espaço para que todos os sistemas de ensino se articulem para atender a populações indígenas, sem retirar das Secretarias de Educação Básica, de Educação Profissional e Tecnológica (Setec) e de Educação Superior (Sesu) suas responsabilidades de alocar políticas de atendimento a populações indígenas.

## **Nova luta a caminho?**

O que deveria entrar na pauta em caráter de urgência é o acesso de estudantes indígenas à universidade. Para isso, é necessário enfrentar discussão sobre diversos assuntos: cotas; critérios de seleção de candidatos às potenciais cotas; como oferecer acompanhamento aos estudantes universitários indígenas; a criação de um programa de bolsas de estudos; a criação ou não de universidades exclusivamente indígenas; e assim por diante.

É urgente a revisão dos critérios de “defasagem” de idade com relação à série cursada (estudantes com mais de 18 anos têm sido afastados para educação de jovens e pessoas adultas), parâmetro passível de discussão numa escola indígena. A formação técnica requer concepções curriculares adequadas – as quais, por sinal, seriam úteis para a formação de populações ribeirinhas, caboclas e tradicionais de modo geral –, e isso necessita de uma revisão de paradigmas na formação de categorias profissionais no Brasil.

Os povos indígenas teriam muito a contribuir nesse debate, invertendo-se a lógica de que o conhecimento universal sobrepõe-se necessariamente ao específico. Eventos representativos, como o Fórum Global realizado durante a Conferência Internacional sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (Rio 92), já difundiram o debate sobre a crescente necessidade de re colocação dos conhecimentos tradicionais na pauta do saber científico, e há muita massa crítica mobilizada em torno dessa mudança de paradigma, refletindo e escrevendo sobre o assunto.

Existe uma tímida discussão entre organizações de cidadania ativa, lideranças e professorado indígena, universidades e demais simpatizantes no sentido de avaliar a pertinência de se abrir espaço político para uma nova luta do movimento indígena: a criação de uma secretaria nacional de educação indígena. Essa discussão poderá ser relativamente esvaziada diante da criação da Secad, uma vez que o atual governo sinaliza uma perspectiva contundente de inclusão dos povos indígenas em sua agenda executiva. Pelo andar da carruagem – a inércia do governo Lula em entabular as reformas prometidas em relação à política indigenista –, essa luta pode ser pertinente.

Em linhas gerais, trata-se de “federalizar” a educação indígena, retirando-a do frágil campo das negociações e barganhas políticas locais e regionais. As aspas relativizam o poder federal sobre a execução da política, estariam sob seu poder a administração financeira e o estabelecimento de diretrizes, colocando no âmbito estadual o espaço de articulação interinstitucional para a implementação das práticas. Essa proposta pressupõe uma alteração legal no sistema de ensino no Brasil,

*Essa proposta pressupõe uma alteração legal no sistema de ensino no Brasil, uma vez que seria necessária a criação de um “sistema de educação indígena”, reformulando a Resolução nº 3*



uma vez que seria necessária a criação de um “sistema de educação indígena”, reformulando a Resolução nº 3, que vincula a educação indígena ao âmbito da educação estadual.

A proposta se estrutura sobre o modelo de programas regionais preconizado pelo Instituto Socioambiental ao apresentar rumos para a definição de uma nova política indigenista para o Brasil – aplicada pela Funasa quando instituiu os Distritos Sanitários Especiais Indígenas. Como toda novidade, há mais lugar para polêmicas do que para desdobramentos práticos. O importante, no entanto, é que, cada vez mais, a educação escolar indígena ocupa a cena, quando se trata de definir o projeto de futuro dos povos indígenas no Brasil.