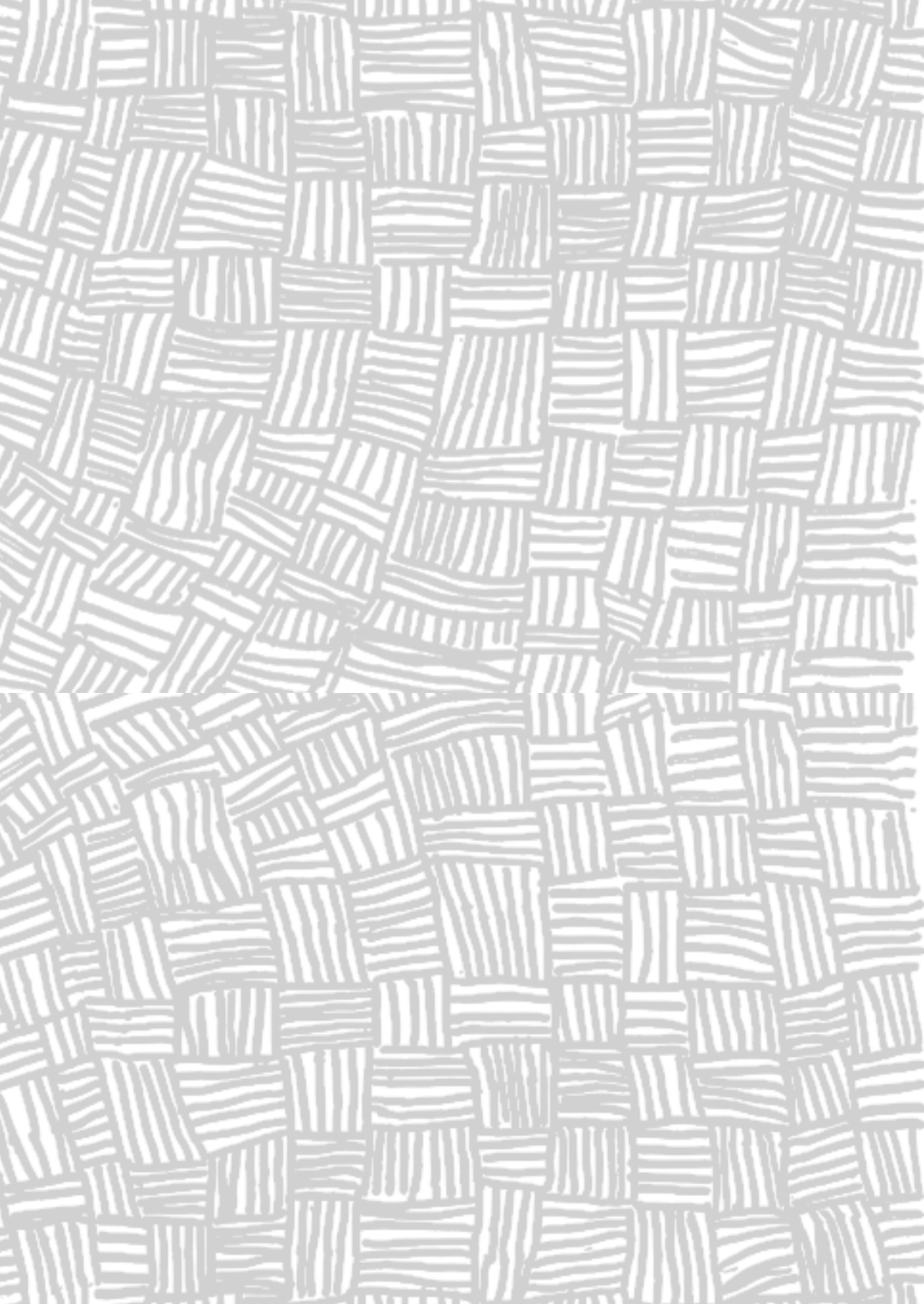


Educação escolar indígena em *Terra Brasilis*,

TEMPO DE NOVO DESCOBRIMENTO

Uma publicação do Ibase – Rio de Janeiro, julho de 2004





Erro de português

Quando o português chegou
Debaixo duma bruta chuva
Vestiu o índio
Que pena!
Fosse uma manhã de sol
o índio teria despido
o português

(Oswald de Andrade, 1925)

E26

Educação escolar indígena em Terra Brasilis, tempo de novo descobrimento
Rio de Janeiro: IBASE, 2004
88p. : il. ;

Inclui bibliografia
ISBN 85-89447-10-3

1. Índios do Brasil – Educação. 2. Escolas indígenas – Brasil. 3. Crianças indígenas – Brasil – Educação.

I. Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas.

04-1529. CDD 371.9798081
CDU 376.74 (81) (=87)

14.06.04 16.06.04

006715

Educação escolar indígena em Terra Brasilis, tempo de novo descobrimento

Uma publicação do Ibase

Julho de 2004

Realização

Ibase/Observatório da Cidadania

Grupo de referência do Observatório da Cidadania – Brasil

Cândido Grzybowski, Fernanda Lopes de Carvalho (Ibase), Guacira Oliveira (Cfemea), Iara Pietricovsky (Inesc), Jorge Eduardo Durão (Fase), Sonia Correa (Rede Dawn).

Coordenação executiva do Observatório da Cidadania

Ibase

Apoio

Fundação Ford e Novib

Organização

Fernanda Lopes de Carvalho

Assistente

Maurício Santoro

Coordenação editorial

Iracema Dantas

Edição

AnaCris Bittencourt

Revisão

Marcelo Bessa

Produção gráfica

Geni Macedo

Fotos

Aldeia indígena Sapukai, do povo indígena Guarani, em Angra dos Reis, RJ, produzidas em 2003 por Marcus Vini/Arquivo Ibase; e aldeia do povo indígena Zuruaha, na Amazônia Ocidental, produzidas na década de 1990 por Fernando Miceli e Peter Wery/Arquivo Ibase.

Capa: Aldeia indígena Sapukai/Marcus Vini

Projeto gráfico e diagramação

Guto Miranda/Dotzdesign

Fotolitos

Rainer Rio

Impressão

SRG Gráfica e Editora

Tiragem:

1.000 exemplares (*distribuição dirigida*)

ISBN: 85-89447-10-3

O conteúdo desta publicação pode ser reproduzido por organizações de cidadania ativa para fins não-comerciais (enviem-nos cópia).

Pedidos de exemplares ao: Ibase – Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas

Av. Rio Branco, 124/ 8º andar – Centro
CEP 20040-001 – Rio de Janeiro – RJ

Tel.: + 55-21- 2509 0660

Fax: + 55-21- 3852 3517

www.ibase.br

Apresentação	7
CÂNDIDO GRZYBOWSKI	
Trajetória de muitas perdas e poucos ganhos	11
JOSÉ RIBAMAR BESSA FREIRE	
Um território ainda a conquistar	33
LUÍS DONISETE BENZI GRUPIONI	
O que está em jogo no desafio da escolarização indígena?	57
MARINA KAHN E MARTA AZEVEDO	
Referências bibliográficas Sobre autores e autoras	81



Após séculos de um processo de homogeneização destruidora, como resultado da conquista, colonização, escravidão e dominação, o Brasil ensaia um novo descobrimento e um novo processo: incorporar sua diversidade. É apenas uma tendência, mas certamente uma vigorosa manifestação de vida e possibilidades, intimamente associada a resistências e lutas que, nas últimas décadas, vêm alimentando a própria democratização do Brasil. Dado o vigor da ideologia *civilizatória* que presidiu a nossa contraditória formação histórica, temos dificuldades em nos reconhecer como uma sociedade multiétnica, multicultural e multilíngüística. Os povos indígenas e a questão indígena brasileira têm um lugar fundamental nesse processo.

O pano de fundo é esse, mas a presente publicação se atém a um aspecto de resistência, redescoberta e reerguimento dos povos indígenas como ativos atores de um Brasil diverso, democrático e sustentável neste começo de século. Trata-se da disputa por escola e educação indígenas. Parafraseando Paulo Freire, trata-se da prática da diversidade como condição de identidade, liberdade e cidadania dos povos indígenas. E ela se faz no resgate da suas línguas e de suas culturas, pelo controle do território e pela transformação da escola.

O contexto é de muitas ameaças, a destruição não acabou. A violência contra os povos indígenas, a invasão de suas terras e a usurpação de suas riquezas continuam. Mas temos um marco fundamental inscrito na Constituição de 1988 e uma mudança em curso nas próprias comunidades indígenas. A escola bilíngüe indígena tem muito a ver com os ventos da mudança, de afirmação do direito às próprias culturas.

Os estudos aqui reunidos procuram fazer o elo entre o passado e o futuro dos remanescentes de povos indígenas no Brasil, tendo a educação escolar indígena como fio condutor. Mais do que um balanço da questão, este livro convida à reflexão sobre as possibilidades e os desafios presentes, os quais fazem parte de um desafio maior: construir um país sem exclusões, com valorização de nossa diversidade. Lendo os textos, somos inevitavelmente levados(as) a olhar e refletir sobre um lado profundamente obscuro do que somos como sociedade. Mas, como bem salientam os autores e as autoras, a resistência indígena se afirma por trás de tal história. E essa resistência pode ajudar nossa reconstrução como sociedade aberta, democrática, incluyente, que tira partido de sua diversidade.

O Ibase e as entidades parceiras do Grupo de Referência do Observatório da Cidadania¹, base brasileira da rede *Social Watch*, com a iniciativa desta publicação, visam trazer à tona e promover o debate sobre o direito universal à educação numa situação extrema em que isso só é possível se igualmente – e ao mesmo tempo – forem respeitados os direitos à identidade e à cultura dos povos indígenas. Tal debate é, evidentemente, de ordem política e torna a questão da universalidade de políticas públicas diante da diversidade ainda mais complexa. Mas é também um debate sobre os desafios da prática educacional, da pedagogia indígena e de seus educadores e suas educadoras, artífices concretos da escola indígena.

Diante da imensidão das desigualdades hoje existentes e do desafio da universalização dos direitos, no Brasil, a especificidade da questão educacional indígena pode parecer pequena demais à primeira vista. No entanto, trata-se de questão emblemática do quanto estamos de verdade dispostos(as) a investir, democraticamente, nessa redescoberta e reerguimento como uma sociedade multiétnica e multicultural. Essa é uma mensagem forte embutida nos três artigos. E uma dívida que precisamos reconhecer e zerar.

* Sociólogo, diretor do Ibase.

¹ As seguintes instituições compõem o Grupo de Referência do Observatório da Cidadania no Brasil: Centro Feminista de Estudos e Assessoria (Cfemea); Federação de Órgãos para Assistência Social e Educacional (Fase); Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas (Ibase); Instituto de Estudos Socioeconômicos (Inesc) e Rede Dawn.





As sociedades indígenas que viviam no território atualmente ocupado pelo Brasil, antes da chegada do colonizador europeu, desconheciam a instituição escola. Conheciam, no entanto, formas próprias de reprodução de saberes desenvolvidas por meio da tradição oral, transmitidas em seus idiomas – mais de 1.200 línguas diferentes, todas sem escrita alfabética. As informações sobre o processo educativo da maioria desses grupos são escassas e fragmentadas. Neste texto, pretendemos localizar as principais fontes históricas para delinear uma trajetória da educação indígena no país, bem como apresentar uma visão panorâmica das relações dessas sociedades com a escola e o impacto que sofreram com a introdução da escrita.

A escola é uma instituição relativamente recente na história milenar desses povos. Só foi começar a surgir, por iniciativa dos missionários jesuítas, na segunda metade do século XVI, numa estreita faixa do litoral, quando a população do território que hoje constitui o Brasil somava aproximadamente 10 milhões de indivíduos, de acordo com as estimativas feitas por estudiosos da Escola Demográfica de Berkely (DENEVAN, 1976). As primeiras escolas *para* indígenas – e não *de* indígenas –, centradas na catequese, ignoraram as instituições educativas indígenas e executaram uma política destinada a desarticular a identidade das etnias, discriminando suas línguas e culturas, que foram desconsideradas no processo educativo (FREIRE, 2000 a). A chegada dos portugueses ao litoral brasileiro implicou um processo desagregador para os povos indígenas, porque, entre outros motivos, destruiu as formas tradicionais de educação indígena, tal como vinham sendo praticadas nas aldeias. Os processos de aprendizagem adotados por mais de 1.200 povos que aqui viviam foram desqualificados pelo colonizador, que ignorou as concepções pedagógicas indígenas, não admitindo sequer a possibilidade de índios e índias terem sido capazes de construir, ao longo do tempo, um discurso sobre suas próprias práticas educativas. A desqualificação do discurso indígena, que perdurou por quase cinco

séculos, só começou a ser reformulada recentemente, quando o antropólogo Lévi-Strauss descobriu que várias etnias conceitualizavam sua visão de mundo e faziam filosofia (LÉVI-STRAUSS, 1962).

Quais eram esses processos próprios de aprendizagem que permaneciam invisíveis aos olhos europeus? A resposta pode ser dada consultando dois tipos de fontes: a tradição oral, cuja transmissão faz parte ainda de algumas culturas que sobreviveram ao etnocídio, e os relatos escritos por missionários e funcionários que testemunharam os primeiros contatos e, depois de observarem como índios e índias educavam suas crianças, registraram o que viram.

Lastro histórico

Existe farta documentação manuscrita e iconográfica, muito rica em informações, que não foi ainda suficientemente interrogada, entre outras razões pelo fato de não ter sido sequer devidamente catalogada ou inventariada, o que dificulta a sua consulta. São documentos dispersos e fragmentados, produzidos por observadores que registraram diferentes aspectos do relacionamento dos povos indígenas com a escola ao longo de todo esse período. Muitos desses documentos já foram localizados e identificados em arquivos de âmbito estadual (MONTEIRO, 1994) e nacional (FREIRE, 1995-1996) – alguns publicados, outros inéditos –, mas os dados neles contidos não foram ainda cruzados e confrontados. Numa primeira tentativa de ordenamento, é possível agrupá-los, tomando como referência a natureza da documentação e a periodização tradicional da história do Brasil.

No período colonial, o funcionamento da escola pode ser observado em documentação produzida pela prática administrativa, comercial, religiosa e exploradora da geografia do continente e, complementarmente, em depoimentos de índios e índias, registrando, por meio da tradição oral, o surgimento da instituição. Os missionários, sobretudo jesuítas, deixaram muitos registros: a correspondência com a administração colonial, as cartas enviadas aos superiores, as narrativas epistolares, os relatórios das visitas de inspeção às aldeias, as crônicas, além da legislação que regulamentava a catequese, produzida pela Coroa Portuguesa, as cartas régias, o regimento das missões, os livros de matrícula nas aldeias de repartição, as listas anuais elaboradas pelas Diretorias de Índios, os mapas de índios e índias ausentes das aldeias e outros documentos que podem ser encontrados em arquivos europeus e brasileiros.

No Brasil Império, as principais fontes são os relatórios das Diretorias de Índios (a partir de 1845), os documentos elaborados sobretudo pelos capuchinhos, que eram encarregados da catequese, os relatos de viajantes ao longo do século XIX e os relatórios do Ministério dos Negócios da Agricultura, Comércio e Obras Públicas (a partir de 1861). Valiosas informações – como dados estatísticos sobre estabelecimentos de ensino e estudantes que os freqüentavam – podem ser encontradas também em relatórios das Diretorias de Instrução Pública, em geral anexados às mensagens e falas anuais dos presidentes de províncias. Em alguns poucos casos, existem relatórios de visitantes e inspetores expressamente nomeados para avaliar as escolas. Grande parte desses documentos está sob a guarda do Arquivo Nacional, dos arquivos públicos estaduais e dos arquivos provinciais dos capuchinhos.

A documentação referente ao período republicano consiste, basicamente, em relatórios de órgãos governamentais, censos parciais e mapas escolares de instituições de ensino que funcionaram no século XX em aldeias indígenas ou em suas cercanias, além de informes elaborados por missões de diferentes confissões religiosas. Informações adicionais podem ser encontradas em ofícios, memorandos, ordens e planos de serviços, quadros, tabelas, memórias e relatórios produzidos por vários órgãos administrativos responsáveis pela execução da política de educação indígena. Essa documentação faz parte do Arquivo Central do Serviço de Proteção aos Índios (SPI), do Arquivo Geral da Fundação Nacional do Índio (Funai), do Arquivo do Conselho Nacional de Proteção aos Índios (CNPI), dos papéis da Fundação Brasil Central, da Comissão Rondon e das Coleções Inspetorias e Postos. O Museu do Índio, no Rio de Janeiro, onde esse acervo pode ser consultado, organizou a microfilmagem de toda a documentação citada.

Finalmente, as mudanças ocorridas na escola indígena nas três últimas décadas do século XX podem ser avaliadas a partir de documentação recente produzida por diferentes fontes: os próprios povos indígenas, organizações de cidadania ativa, entidades religiosas, universidades, secretarias de educação (municipais e estaduais), conselhos estaduais de educação, Conselho Nacional de Educação (CNE), Conselho Indigenista Missionário (Cimi), Ministério da Educação (MEC) e Funai. Destacam-se os diários de classe de professores e professoras de diferentes etnias, as atas e relatórios dos encontros (regionais e nacionais) de docentes indígenas e outros registros feitos por organizações de professores(as) bilíngües e agentes de saúde, assim como material didático-pedagógico e trabalhos de autores(as) indígenas destinados ao uso escolar.

Existem ainda relatórios de organizações de cidadania ativa e de entidades de apoio aos povos indígenas, documentos oficiais e publicações do MEC na década de 1990, incluindo diretrizes, normas, decretos, leis, censos escolares, pareceres e resoluções do CNE e documentos diversos sobre cursos de formação docente bilíngüe. Além disso, há também documentação de programas e projetos de implantação de escolas indígenas em todo o país, pesquisas e projetos desenvolvidos por universidades em áreas indígenas e algumas teses de pós-graduação elaboradas a partir de uma etnografia da sala de aula.

A análise do impacto da escola sobre as populações indígenas, nos últimos cinco séculos, requer previamente reunir, organizar e trabalhar criticamente as informações registradas por essas fontes históricas, que documentaram o funcionamento da sala de aula, os currículos, materiais didáticos, conteúdos programáticos e as metodologias. No entanto, uma consulta, ainda que limitada, a alguns dos documentos conhecidos pode oferecer pistas iniciais para compreendermos o papel que a escola desempenhou em algumas áreas do litoral e da Amazônia. Nesse caso, podemos situar cartas de missionários e relatos de cronistas do século XVI, e dois documentos que retiveram um olhar mais cuidadoso sobre a experiência indígena com a escola: a crônica do missionário jesuíta João Felipe Bettendorff, do fim do século XVII, e os relatórios de Gonçalves Dias, do século XIX.

Sociedade sem escola

As observações dos cronistas, embora fragmentadas, dispersas e freqüentemente impregnadas de etnocentrismo, permitiram, por exemplo, reconstituir, quase cinco séculos depois, os princípios pedagógicos vigentes nas aldeias do Rio de Janeiro, localizadas nas zonas de lagunas e enseadas do litoral fluminense, de Cabo Frio até Angra dos Reis. Em artigo publicado em 1964, na Alemanha, Florestan Fernandes demonstrou a existência de um discurso pedagógico indígena sobre os processos e as condições de transmissão da cultura, a natureza dos conhecimentos transmitidos

1 Quando identificados como povo, seus nomes são escritos em maiúsculas, mas, quando se refere 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. (Nota de Marina Kahn e Marta Azevedo.)

e as funções sociais da educação, comprovando que a filosofia não era monopólio dos povos da Europa e que os povos indígenas eram capazes de produzir saberes, só que em outro tipo de registro (FERNANDES, 1964).

Três valores, entre outros, norteavam a educação dos Tupinambá¹ antes do contato com o colonizador europeu: “o valor da tradição oral”, uma espécie de arquivo dos saberes da sociedade capaz de orientar as ações e decisões dos indivíduos em qualquer circunstância; “o valor da ação”, levando pessoas adultas a envolverem crianças e adolescentes em suas atividades, tornando o “aprender fazendo” a máxima fundamental da filosofia educacional indígena; e, finalmente, “o valor do exemplo”, dado por pessoas adultas e, sobretudo, pelas mais velhas, cujo comportamento tinha de refletir o sentido modelar do legado de antepassados e o conteúdo prático das tradições (FREIRE, 2003, p. 407).

Nessa sociedade sem escola, onde não havia situações sociais exclusivamente pedagógicas, a transmissão de saberes era feita no intercâmbio cotidiano, por contatos pessoais e diretos. A aprendizagem se dava em todo momento e em qualquer lugar. Na divisão do trabalho, não havia um especialista – o docente – dissociado das condições materiais de existência do grupo. Posto que era sempre possível aprender algo em qualquer tipo de relação social, isso fazia de qualquer indivíduo um agente da educação tribal, mantendo vivo o princípio de que “todos educam todos”. Mas, embora uma pessoa madura pudesse aprender algo novo até envelhecer, cada agente social devia ser potencialmente capaz de tornar-se preceptor das pessoas mais jovens ou menos experientes, como um “mestre da vida”, a quem caberia ensinar a viver em determinadas circunstâncias. Portanto, para os Tupinambá, o que tipificava uma ação como educativa era a sua natureza, e não a pessoa ou a entidade que a realizava (FERNANDES, 1976, p. 80).

Essa síntese elaborada por Florestan Fernandes é passível de crítica pelo esquematismo e pela idealização quase inevitáveis num tipo de abordagem como essa. No entanto, seu mérito reside em ter chamado a atenção para a existência de um discurso construído pelos povos indígenas sobre suas próprias práticas pedagógicas, encontrado ainda hoje na tradição oral de muitas etnias residentes em território brasileiro, mas também, de forma explícita ou implícita, na documentação histórica produzida pelos primeiros jesuítas. É o caso, por exemplo, do conflito entre indígenas e europeus relativo aos procedimentos para corrigir o erro no processo de ensino/aprendizagem (FREIRE, 2003, p. 407).

No século XVI, o princípio educativo indígena mais criticado foi aquele detectado por um missionário jesuíta, quando registrou, surpreso, que pais e mães indígenas “amam os filhos extraordinariamente”, lamentando, porém, que “nenhum

gênero de castigo têm para os filhos, nem há pai nem mãe que em toda a vida castigue nem toque em filho” (CARDIM, 1980, p. 91). Outros cronistas observaram comportamento similar em diferentes aldeias tupinambá do litoral, como ocorreu com Pero de Magalhães Gandavo, provedor da Fazenda na Bahia, entre 1565 e 1570, para quem pais e mães indígenas “criam seus filhos viciosamente, sem nenhuma maneira de castigo” (GANDAVO, 1980, p. 128). Esse tipo de relação, na qual as crianças são socializadas sem repressão, é observável ainda hoje, no século XXI, nas três aldeias guarani do Rio de Janeiro: uma delas (Sapukai) localiza-se em Angra dos Reis, e as outras duas (Itatim e Araponga), no município de Paraty. O comportamento atual dos Guarani e o discurso que o sustenta podem ser resumidos no depoimento de uma jovem mbyá, mãe de três filhos: “Mbyá puro não bate na criança. Nunca. Não precisa bater nem brigar, só falar” (FREIRE, 2000 b, p. 8).

Nos dias atuais, essa proposta indígena contra castigos físicos aplicados às crianças é vista com simpatia e parece ser universalmente aceita por todas as correntes de pensamento. No entanto, a pedagogia européia da época, acostumada com o uso da palmatória e com outras formas de violência física, considerou a ausência de castigo como uma “omissão”, um “atraso”, um “vício”, porque não corrigia o erro e, por isso, obstruía o processo de aprendizagem. Aos olhos do colonizador, tratava-se de negligência e falta de princípios pedagógicos, e não do resultado de uma reflexão coletiva sobre a natureza do processo de aprendizagem, com a construção até mesmo de um metadiscurso, capaz de pensar e justificar uma determinada prática educativa.

Os portugueses consideravam que as instituições e os fundamentos filosóficos do sistema educacional europeu eram “universais”. Ao não encontrarem vestígios dessas instituições nas sociedades indígenas, concluíram que tais sociedades eram carentes de práticas educativas consistentes e, portanto, de concepções pedagógicas que as norteassem, legando esse preconceito etnocêntrico à sociedade brasileira, que o internalizou até os dias atuais. Para eles, não se tratava da oposição de dois sistemas educacionais diferentes, mas do choque entre, de um lado, o sistema universal – obviamente o deles – e, de outro, a ausência de sistema nas sociedades indígenas. Assim, a inexistência da escola, da sala de aula, do docente, do currículo, de horários, de uma disciplina rígida, de punições e de castigos corretivos permitiu-lhes concluir que os povos indígenas não tinham educação e precisavam ser civilizados, de acordo com o modelo europeu de educação escolarizada.

A escola, criada e implementada por Portugal, ignorou as instituições educativas indígenas e seus saberes e executou uma política destinada a desarticular a identidade das etnias



Escola para índio(a)

Em meado do século XVI, muitas aldeias do Rio de Janeiro e da Bahia já tinham as primeiras escolas para indígenas – “as escolas de ler, escrever e contar”, fundadas por jesuítas. Elas funcionavam, em geral, num local expressamente construído para essa finalidade – uma casa de taipa –, onde todas as pessoas da aldeia, crianças e adultas, eram doutrinadas na primeira parte da manhã, com aulas de catequese; depois, eram ensinados trabalhos agrícolas e alguns ofícios artesanais, enquanto “os mais hábeis aprendiam a ler e escrever” (FREIRE, 2002 b, p. 90).

O ensino era ministrado exclusivamente por missionários, não havendo registro da existência de docentes indígenas durante todo o período colonial. Da mesma forma, os saberes indígenas, os processos próprios de aprendizagem, as concepções pedagógicas de cada grupo e as diversas línguas faladas por cada etnia ficaram sempre excluídos da sala de aula. A Língua Geral – cuja base era o tupinambá – foi usada nos primeiros tempos na escola e na catequese, sendo imposta mesmo aos grupos de filiação lingüística não-tupi, até meado do século XVIII, no litoral brasileiro, bem como no estado do Grão-Pará. A partir de então, o uso do português na escola se tornou obrigatório. Dessa forma, a escola, criada e implementada por Portugal, ignorou as instituições educativas indígenas e seus saberes e executou uma política destinada a desarticular a identidade das etnias, discriminando suas línguas e culturas (FREIRE, 2004).

Durante todo o período colonial, os povos indígenas foram submetidos a um choque cultural, produzido pelo embate entre práticas e concepções pedagógicas bastante diferenciadas. De um lado, os princípios de uma sociedade, cuja educação

não dependia da escola, da escrita e de castigos físicos. De outro, as normas e regras de uma sociedade letrada, dependente da escola e da palmatória que – acreditava-se – corrigia erros e, portanto, educava. Esse choque ocorreu em diferentes regiões do país, com conseqüências trágicas para as sociedades indígenas e suas culturas.

Um missionário jesuíta, João Daniel, testemunhou no século XVIII a resistência das índias do Pará, que teimavam em usar, de forma exclusiva, sua língua materna, recusando-se a migrar para qualquer outra língua. O padre responsável pela escola mandou dar-lhes “palmatoadas”, para que mudassem de comportamento, mas elas “antes se deixavam dar até lhes inchar as mãos e arrebentar o sangue” (DANIEL, 1976, t. I, p. 272). Gandavo registrou que, quando as crianças eram punidas na escola, pais e mães ficavam irritados, “se melindravam e ressentiam” (GANDAVO, 1980, p. 129). Por isso, o índice de evasão escolar era altíssimo, conforme observou um superior jesuíta do século XVI, Luiz da Grã, para quem os castigos esvaziavam as escolas, pois “só o ver dar uma palmatoada a um dos mamelucos basta para fugirem” (GRÃ, 1931, p. 142).

Desde os primeiros momentos, e ao longo de todo o período colonial, a documentação registra fugas constantes e freqüentes de indígenas, aprisionados, amarrados e forçados a voltar para a escola, como sinaliza a carta de Pero Correia, de 1554: “Y quando alguno es perezoso y no quiere venir a la escuela, el hermano lo manda buscar por los otros, los quales lo traen preso...” (LEITE, 1957, p. 70).

Embora a escola destinada a índios e índias seja uma instituição com quase cinco séculos de existência, no Brasil nunca foi feita uma avaliação sistemática de seu desempenho, nem pelos agentes envolvidos no momento de sua atuação, nem posteriormente, de forma retrospectiva. A seguir, alguns dados e trechos de dois documentos que caminharam nessa direção: um do século XVII, produzido pelo jesuíta Bettendorff, e o outro, já no século XIX, elaborado pelo poeta Gonçalves Dias.

Bettendorff: escolas de ler e escrever

Portugal teve dois estados no continente americano: o estado do Brasil e o estado do Maranhão e Grão-Pará.² Em ambos, foram mantidos colégios e seminários para filhos e filhas de colonos, mas também, como já foi visto, os jesuítas

2 O Estado foi reorganizado várias vezes, recebendo diferentes denominações: a – Estado do Maranhão e Grão-Pará (1654-1751), às vezes denominado pela documentação da época apenas como Estado do Maranhão; b – Estado do Grão-Pará e Maranhão (1751-1772), às vezes denominado apenas como Estado do Grão-Pará; c – Estado do Grão-Pará e do Rio Negro (1772-1823), comumente denominado apenas por Estado do Grão-Pará.

criaram, em meados do século XVI, no Brasil, e, a partir do século XVII, no Maranhão e Grão-Pará, as primeiras escolas para indígenas – *as escolas de ler, escrever e contar*. Sobre o modelo implantado na região Norte, muito similar ao do litoral, nos dá notícia o padre Bettendorff, em crônica cujos originais – inéditos até 1910 – estão conservados no arquivo da Torre do Tombo, em Portugal. Seu autor viveu quase 40 anos na Amazônia (de 1660 a 1698), sendo responsável pelo *ensino do ABC* a crianças indígenas de várias aldeias. Mas, na aldeia de Mortiguara, habitada em 1697 por *umas três mil almas*, a população adulta, incluindo o próprio cacique, passou a freqüentar as aulas. Na falta de material para o exercício da escrita e da leitura, recorreu-se à improvisação com recursos locais.

Juntaram-se muitos discípulos e entre eles o capitão Jacaré; e são estes, hoje, os mais autorizados e velhos da aldeia (os meus discípulos); e porque, por falta de livros, tinta e papel não deixassem de aprender, lhes mandei fazer tinta de carvão e sumo de algumas ervas e com elas escreviam em as folhas grandes de pacobeiras; e para lhes facilitar tudo, lhes pus um pauzinho na mão por pena e os ensinei a formar e conhecer as letras, assim grandes como pequenas, no pó e na areia das praias, com que gostaram tanto, que enchiam a aldeia e as praias de letras. (BETTENDORF, 1990, p. 156)

Qual a extensão dessas escolas no período colonial? Até que ponto elas estavam generalizadas pelas aldeias? Qual o papel que desempenharam na eliminação de línguas e culturas indígenas? Em que medida elas cumpriram o objetivo que se propuseram de ensinar a ler e escrever, catequizar e capacitar para o trabalho? Alguns balanços gerais tentaram responder parcialmente essas perguntas. Um dos primeiros, realizado ainda no século XVI pelo citado padre Luiz da Grã, informa sobre o destino da primeira turma de estudantes dos jesuítas, que “andavam fugidos pelo mato”, o que era motivo de “maior desgosto” para os missionários, pois “tais rapazes, depois de conhecerem a civilização cristã, traíam-na”. Após dois séculos e meio de catequese, o padre João Daniel chega a conclusão similar, constatando que a religião e os costumes europeus ficaram “pouco intrinsecados” nos corações e nas mentes de ex-alunos das escolas de ler e escrever (LEITE, 1938, t. I, p. 40).

De todas as formas, a verificação dos resultados da ação pedagógica aplicada aos povos indígenas requer pesquisas mais sistemáticas em outras fontes que avaliaram a escola. É o caso, para o século XIX, dos relatórios e diários de viagem de Gonçalves Dias, que registraram, após a Independência do Brasil, a resistência de

uma parte expressiva da população indígena ao processo de incorporação à sociedade nacional. Diante dessa situação, a política do Império vai seguir o modelo colonial da catequese missionária e das escolas de ler, escrever e contar.

Visitas de Gonçalves Dias

O poeta Antônio Gonçalves Dias foi nomeado, em 1861, pelo presidente da Província do Amazonas, para o cargo de visitador das escolas públicas de primeiras letras de suas freguesias, com o objetivo de avaliar o desempenho da instituição e redigir “um relatório circunstanciado acerca do progresso ou regresso da instrução primária naqueles lugares, com declaração das causas que tenham podido concorrer para aquele resultado” (DIAS, 2002, p. 8).

Ele viajou, então, pelo rio Solimões até os limites com o Peru e a Colômbia e pelo rio Negro até Cucuí, na fronteira com a Venezuela, visitando escolas em cada localidade, onde encontrou uma população majoritariamente indígena, que sequer falava o português. Em alguns lugares, assistiu a aulas; em outros, entrevistou docentes, folheou cadernos de estudantes, confrontou o número de estudantes formalmente matriculados com os que estavam presentes, reelaborou dados estatísticos do censo escolar, verificou horários de funcionamento, calendário escolar, currículo, livros didáticos, observou os mobiliários e utensílios e registrou a situação do professorado: formação, seleção, salário, aposentadoria. No fim, elaborou dois relatórios, contendo suas apreciações.

O primeiro relatório avalia as escolas do rio Solimões, onde a escola estava relativamente disseminada, com menção específica às escolas de Coari, Tefé, Alvarães, Nogueira, Fonte Boa, São Paulo de Olivença e Tabatinga, além de observações gerais sobre os itens avaliados.

O segundo relatório, sobre o rio Negro, foi escrito a lápis, de modo quase ilegível, debaixo de chuva e sob o balanço da canoa; só ficou conhecido em 1943, quando foi transcrito por Lúcia Miguel Pereira, que levou três meses para decifrar a parte mais importante de seu conteúdo (PEREIRA, 1943). Ambos foram reeditados em 2002 pela Academia Brasileira de Letras (MONTELLO, 2002).

A avaliação referente ao Solimões tece considerações sobre o pouco tempo disponível para visitar as escolas, ficando totalmente na dependência da demora do vapor em cada lugar. Nas freguesias onde a carga e a descarga de mercadorias eram feitas rapidamente, o contato com a escola tornava-se bastante superficial. O autor questiona a eficácia de uma tal avaliação, argumentando que as visitas – ocasionais e transitórias – eram insuficientes e, dessa forma, “o visitador não pode por si mesmo

tomar cabal conhecimento da escola; nem estudar os seus defeitos ou apreciar os esforços do professor, e o progresso de seus discípulos [...], ficando à mercê de informações extra-oficiais que podem não ser isentas de favor ou de ódio” (DIAS, 2002, p. 19). Em conseqüência, ele sugere um mecanismo de supervisão permanente, com a contratação de inspetores locais, residentes nas próprias aldeias.

Mesmo assim, em suas visitas, ele teve tempo para verificar, em algumas localidades, o plano de ensino, a administração e o regime das escolas, observando os compêndios e livros de leitura usados, os métodos de aulas e as condições de exercício do magistério.

Gonçalves Dias considera como um dos mais graves problemas justamente a formação docente: “A primeira falta que se nota é a insuficiência dos mestres. Nada se tem feito para criar um pessoal habilitado para o ensino público” (DIAS, 2002, p. 5), ele escreve, depois de mostrar as mais variadas situações: professores sem estudantes no rio Negro; estudantes sem professor no Solimões; estudantes e professores sem escolas em pelo menos uma freguesia; uma escola onde o professor não comparecia desde o início do ano porque alegava ter direito à aposentadoria; outra escola com apenas dez estudantes, quando a lei provincial fixava o número de 12 como mínimo para receber subvenções dos cofres públicos; salários atrasados de professores em mais de nove meses; exercício do magistério por outros funcionários: diretor de índios, juiz, subdelegado de polícia, inspetor de quartelão, pároco e até sacristão, nem todos com capacidade profissional.

Outro problema extremamente grave continuava sendo a evasão escolar. Pela legislação então vigente, o ensino primário já era obrigatório, sendo passível de multa pais e mães que não cumprissem a lei. No entanto, em todas as escolas visitadas, o número de estudantes presentes representava aproximadamente a metade das matrículas, por dois motivos: de um lado, a migração, com constantes mudanças de residência – “a gente menos remediada retirou-se com os filhos para outros lugares” –, e, de outro, as exigências do trabalho, que impunham “uma espécie de férias de cinco meses: de agosto a dezembro [...] toda a pobreza e ainda os chamados ricos correm à pescaria, levando toda a família consigo e principalmente os filhos, que por mais verdes que sejam sempre podem e sabem governar a canoa” (DIAS, 2002, p. 12).

O visitador constata que os padrões de povoamento na Amazônia indígena não favoreciam o funcionamento daquele modelo de escola, o que levou ao fracasso da alfabetização porque as crianças desaprendiam no longo período de recesso o que haviam aprendido no curto período escolar. No entanto, ele admite que o Estado não

pode obrigar pais e mães a enviar suas crianças à escola, porque isso seria “ordenar-lhes que mudem radicalmente a sua norma de vida”. Quanto à imposição de multa, ele esclarece: “Hoje impô-la a um índio é tomar-lhe a palhoça e portanto obrigá-lo a procurar nova residência, ao que eles já de si são tão propensos” (DIAS, 2002, p. 22).

O relatório critica a ausência de papel, caderno, livro e outros objetos indispensáveis e registra, em uma escola de Fonte Boa, o uso de mesas e bancos emprestados, questionando também o currículo, especialmente o de aritmética, bastante defasado, pois ensinava ainda as tabuadas portuguesas com o seu antigo sistema de pesos e medidas, quando, em Portugal, já se havia adotado o ensino do sistema decimal. Em São Paulo de Olivença, o visitador observou “a escola funcionando, os meninos nos seus lugares, escrevendo; todos vestidos segundo as possibilidades da terra...” (DIAS, 2002, p. 14), mas isso em condições precárias, pois “a escola não tem bancos nem mesas, nem nada do que lhe convém que nela haja [...]”. Acrescenta, no entanto, que havia objetos que a lei determinava que fossem fornecidos pelo governo: “papel, traslados, compêndios, enfim o que é de mister para o aluno dentro da escola, isso há” (DIAS, 2002, p. 16).

Uma das conclusões mais importantes de Gonçalves Dias está relacionada ao ensino da leitura e da escrita em língua portuguesa. Numa operação que pode ser precursora do trabalho etnográfico de sala de aula, quando inspecionou os cadernos de estudantes, observou que estavam com “muitos erros de ortografia e lastimável emprego de letras grandes”, verificando, em seguida, que os erros não estavam apenas nos cadernos, mas nos próprios livros de onde as cópias eram feitas. O problema consistia em que livros impressos eram “modelos de cacografia em vez de traslados” (DIAS, 2002, p. 23).

O visitador concluiu que o sistema de ensino não funcionava porque a língua empregada na escola – o português – não era a língua falada pelas comunidades locais. O uso do português, como língua oficial, era obrigatório na escola, mas a maioria da população desconhecia essa língua e falava, além de um idioma materno, a Língua Geral ou nheengatu. Apesar dessa constatação, Gonçalves Dias recomenda ao presidente da província que mantenha o português, pois “a vantagem da frequência das escolas estaria principalmente em se desabituares da Língua Geral, que falam sempre em casa e nas ruas, e em toda parte” (DIAS, 2002, p. 16).

Nessas aldeias, o meio acabou convertendo-se em mensagem. A função da escola não era tanto transmitir conhecimentos e valores que não podiam ser veiculados num idioma desconhecido pela população, mas impor a própria língua, como explicita o visitador:

No falar a língua portuguesa já vai uma grande vantagem, e tal que, quando mesmo os meninos não fossem à escola para outra coisa, ainda assim conviria na atualidade e ficaria ainda sendo conveniente por bastante tempo que o governo com esse fim criasse e sustentasse as escolas primárias do Solimões.

(DIAS, 2002, p. 16)

Dez anos depois de Gonçalves Dias, Couto de Magalhães, com diferente perspectiva, faz outro balanço, porém trágico, das escolas indígenas do Pará, Mato Grosso e Goiás, províncias por ele governadas em diferentes períodos, e conclui que a metodologia etnocêntrica por elas aplicadas “é um atentado contra o senso comum”. Em 1871, ele cria o Colégio Isabel, destinado a alunos e alunas de diferentes etnias do Araguaia, buscando, de forma pioneira, “conservar-lhes o conhecimento da língua materna [...], seus costumes, sua alimentação e seu modo de vida”. Tratou-se de uma experiência isolada, sem maiores conseqüências para o sistema escolar da época, que acabou, ao que parece, contrariando os objetivos do seu autor (MAGALHÃES, 1876, p. 136).

Quando a escola foi implantada em área indígena, as línguas, a tradição oral, o saber e a arte dos povos indígenas foram discriminados e excluídos da sala de aula. A função da escola era fazer com que estudantes indígenas desaprendessem suas culturas e deixassem de ser indivíduos indígenas. Historicamente, a escola pode ter sido o instrumento de execução de uma política que contribuiu para a extinção de mais de mil línguas.

De qualquer forma, as evidências históricas indicam que a política do Estado brasileiro não foi diferente da política colonial lusa. Nos séculos XIX e XX, a escola destinada aos povos indígenas continuou a missão colonizadora e “civilizadora” que lhe fora atribuída pela Coroa Portuguesa. Tanto no Império como na República, foi a principal instituição executora de uma política educacional, cujo objetivo principal era eliminar as diferenças, despojando os grupos étnicos de suas línguas, de suas culturas, de suas religiões, de suas tradições, de seus saberes, incluindo, entre esses saberes, os métodos próprios de aprendizagem.

Devoradora de identidades

É oportuno observar o papel que a escola destinada aos povos indígenas desempenhou num passado mais recente. Para isso, é fundamental consultar a documentação anteriormente mencionada, o que não escapa aos objetivos deste texto. No entanto, podemos indicar algumas pistas, a partir de um breve exame da legislação que regulamentou o seu funcionamento.

No que diz respeito aos povos indígenas, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/Lei 4.024/61) e, dez anos depois, a reforma proporcionada pela Lei 5.692/71 acabaram conservando e consolidando as políticas educativas do período colonial. Não deram qualquer tratamento específico a esses povos, em consequência, mantiveram as práticas escolares que visavam à eliminação das diferenças culturais, porque o então pensamento hegemônico considerava que essas diferenças atentavam contra a unidade e a segurança nacional. A legislação reformista não modificou o objetivo central da educação escolarizada, de responsabilidade do SPI, e depois da Funai, que continuou sendo a “gradativa assimilação e integração dos povos indígenas à comunhão nacional”. O índio era tratado como uma “categoria transitória, fadada à extinção” (MEC, 1998, p. 31).

Com base nessa política integracionista, as ações programadas em diversas aldeias, no contexto do Plano de Alfabetização Funcional de Adultos, tiveram um forte componente de irracionalidade: tentou-se exigir de índios e índias que desenvolvessem duas habilidades lingüísticas em português – ler e escrever –, língua na qual não dominavam as outras duas habilidades – entender e falar – que constituem requisitos para a alfabetização. Tecnicamente, houve retrocesso em relação às práticas dos jesuítas, que, antes de alfabetizar em português – o que foi realizado de forma seletiva –, tratavam de fazer com que os povos indígenas aprendessem a falar essa língua.

Para esses povos, a escola foi, durante cinco séculos, um instrumento de opressão, o que está registrado atualmente na memória oral de muitos povos e foi até mesmo incorporado em alguns de seus mitos (FREIRE, 2001 b). Nesse sentido, depoimentos de docentes indígenas de vários estados do Brasil confirmam o papel histórico da escola como devoradora de identidades (FREIRE, 2002 c). As condições começaram a mudar recentemente, quando, em 1988, foram criadas as bases legais para a construção de uma nova escola indígena em substituição ao modelo colonial da velha escola para indígenas. Durante quase todo o século XX, até a Constituição de 1988, não mudou substancialmente a política oficial relativa às escolas indígenas. Talvez as conclusões do documento do III Encontro de Professores

Indígenas do Amazonas e Roraima, realizado em julho de 1990, possam ser generalizadas para outras regiões. No documento, é reconhecido que “a maioria das escolas indígenas segue currículos das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação”, impondo práticas educativas e conteúdos programáticos que não levam em consideração as especificidades culturais de cada comunidade e seus processos próprios de aprendizagem (MARI, 1991, p. 1).

A mudança substancial na política de educação indígena ocorreu com a promulgação, em outubro de 1988, da Constituição Federal, que reconhece aos povos indígenas o direito à diferença. Eles deixaram de ser considerados como categorias transitórias, em vias de extinção. Agora, cabe ao Estado, constitucionalmente, proteger as manifestações das culturas indígenas e assegurar o uso de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. As diretrizes para a política nacional de educação indígena estabelecem que a escola indígena deverá ser específica, diferenciada, intercultural e bilíngüe. Os professores e professoras têm a missão de alfabetizar, quando possível, em língua materna e desenvolver um currículo intercultural, combinando conhecimentos tradicionais com a moderna ciência. Uma avaliação do papel da escola nos últimos 15 anos deve indagar até que ponto os povos indígenas estão conseguindo transformar a escola numa ferramenta de resistência e de afirmação cultural.

Erro assumido?

Apesar das oscilações e da diversidade dos graus de tolerância ocorridos ao longo da história, as decisões de política educacional apontaram para uma tendência generalizada de desconhecer as culturas e os saberes indígenas, aniquilando-os. A extinção de cerca de mil línguas resultou ainda no desaparecimento dos saberes que veiculavam – em virtude do processo de *portugalização* imposto, primeiramente, pelo estado colonial lusitano e, em seguida, pelo próprio estado neobrasileiro. A escola monolíngüe e monocultural, aliada ao sistema de trabalho colonial, extremamente predatório, foi responsável pelo extermínio de muitos falantes dessas línguas (FREIRE, 2004).

Hoje, no Brasil, a população indígena está calculada em 550 mil pessoas, falando cerca de 180 línguas diferentes. Nenhuma delas tem mais de 40 mil falantes em território brasileiro. Somente cinco delas têm mais de 5 mil falantes, e aproximadamente 50 línguas têm menos de cem falantes. Parte dos grupos são predominantemente monolíngües, mas uma relativa maioria é competente também

em português, apresentando uma diversidade de situações de bilingüismo. Nesse caso, o português circula nas comunidades como língua dos assuntos oficiais e simboliza a sociedade nacional. Goza de alto prestígio como língua escrita, de ampla difusão e utilidade, enquanto as línguas indígenas são, em maior ou menor grau, consideradas como “gírias”, “dialetos ágrafos”, “sem gramática” e sem utilidade comunicativa fora da comunidade, com seu raio de ação cada vez mais limitado (RODRIGUES, 1988, p. 106).

Com o processo de redemocratização do país, os povos indígenas passaram a ter um papel mais ativo na formulação da política indigenista, por meio de organizações representativas. No espaço de 20 anos, entre 1980 e 2000, foram criadas cerca de 183 organizações indígenas, só na região amazônica, entre as quais se destacam as associações de docentes indígenas (ALBERT, 2001). Várias delas tiveram atuações decisivas nos trabalhos da Assembléia Nacional Constituinte, conquistaram aliados de peso e conseguiram que a Constituição promulgada em 1988 reconhecesse, em um capítulo denominado “Dos Índios”, “a sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam” (artigo 231).

No capítulo intitulado “Da Educação”, o texto constitucional assegurou explicitamente às comunidades indígenas a utilização, no ensino fundamental regular, de suas línguas maternas e de processos próprios de aprendizagem (artigo 210). Pela primeira vez em cinco séculos, o Estado assumiu, em seu discurso, o caráter pluricultural da sociedade brasileira, renunciando à política destinada a eliminar as diferenças culturais e admitindo que elas devem ser não apenas toleradas, mas até estimuladas. No entanto, algumas definições e o detalhamento desses direitos foram remetidos para a legislação complementar e ordinária.

Uma primeira definição foi feita em 1991, por decreto presidencial que retirou da Funai, órgão subordinado ao Ministério da Justiça, as funções relativas à educação formal. O MEC ficou responsável pela integração da educação escolar indígena aos sistemas de ensino regular e pela coordenação das políticas referentes àquelas escolas em todos os graus e modalidades de ensino. As secretarias estaduais e municipais de educação ficaram encarregadas da execução dessas políticas.

Depois da Constituição de 1988, ocorreram dois momentos importantes no que diz respeito à legislação: o primeiro em 1996, com a aprovação da nova LDB pelo Congresso Nacional, e o segundo, em 2001, com a promulgação do Plano Nacional de Educação (PNE). Esses documentos redesenharam uma nova função social para a escola indígena, detalhando o direito de suas comunidades a uma

educação bilíngüe, intercultural, comunitária, específica e diferenciada. Essa nova escola, cujo objetivo é o reconhecimento da diversidade cultural e lingüística, pretende valorizar os saberes indígenas, com seus complexos sistemas de pensamento, recuperando suas memórias históricas e reafirmando suas identidades, para construir, a partir dessa base, uma ponte que ligue os povos indígenas a outras experiências históricas diferentes e facilite o seu acesso aos conhecimentos técnico-científicos da sociedade nacional (MEC, 1998).

A LDB (Lei 9.394/96) menciona a educação indígena em dois momentos: quando trata do “Ensino Fundamental” (artigo 32), garantindo o uso da língua materna e dos processos próprios de aprendizagem, e quando explicita, nas “Disposições Gerais” (artigos 78 e 79), o dever do Estado em oferecer uma educação escolar bilíngüe e intercultural, o que implica formação diferenciada de docentes, material didático e currículo específicos e diferenciados, alfabetização em língua materna e ensino do português como segunda língua, tudo isso elaborado com apoio técnico e financeiro da União. A lei garante ainda a liberdade para que cada escola indígena defina seu próprio projeto político-pedagógico (GRUPIONI, 2002 a).

Já o PNE (Lei 10.172/01) é mais detalhado, apresentando um capítulo inteiro sobre a educação escolar indígena, dividido em três partes: o diagnóstico da escola indígena, numa perspectiva histórica; as diretrizes gerais; e, finalmente, os objetivos e metas. Reafirma a responsabilidade legal dos sistemas estaduais de ensino pela educação indígena, que pode ser delegada aos municípios, e assume como uma das metas a ser atingida nessa esfera a implementação de programas contínuos de formação de professores e professoras, a profissionalização do magistério indígena, com a criação da categoria de professor(a) indígena como carreira específica do magistério. Estabelece ainda a ampliação de linhas de financiamento para que a União, em colaboração com os estados, possa equipar as escolas indígenas com recursos didático-pedagógicos básicos. Propõe, sem estabelecer prazos, adaptar programas do MEC de auxílio ao desenvolvimento da educação: merenda escolar, transporte e TV Escola, além de criar programas voltados à produção e publicação de material didático pedagógico específico.

No entanto, o que interessa destacar são as metas para as quais o PNE propõe prazos, para verificar, em seguida, em que medida vêm sendo cumpridos.

Um ano – até janeiro de 2002 – foi o tempo previsto para: criação da categoria oficial de “escola indígena”, implantação das Diretrizes e Parâmetros Curriculares e estabelecimento de padrões mínimos de infra-estrutura escolar.

Dois anos – até janeiro de 2003 – foi o prazo estabelecido para: reconhecer e regularizar as escolas indígenas existentes; formular um plano para implementação de programas especiais para a formação docente indígena em nível superior, com colaboração das universidades; e, finalmente, criar, estruturar e fortalecer, nas secretarias estaduais de educação, setores responsáveis pela educação indígena, com a incumbência de promovê-la, acompanhá-la e gerenciá-la.

Cinco anos – até janeiro de 2006 – foi o prazo previsto para equipar as escolas indígenas com bibliotecas, videotecas e outros materiais de apoio.

Dez anos – tempo calculado para universalizar a oferta de programas equivalentes às quatro primeiras séries do ensino fundamental e ampliar os programas de quinta à oitava série (GRUPIONI, 2002 c). O cumprimento dessas metas propostas pelo PNE está se processando de forma desigual nas quase 1.400 escolas indígenas espalhadas por todo o país.

Abismo entre real e desejável

Dos povos que resistiram ao processo de extermínio, a maioria está hoje em contato com a sociedade nacional em diferentes graus de intensidade. Muitos passaram, portanto, pela experiência traumática e etnocêntrica da sala de aula, cujo desprezo manifesto em relação às línguas e às culturas indígenas estará presente na imagem da escola que índios e índias vão construindo. Por exemplo, os Kaingang, da região Sul do Brasil, demonstram profunda desconfiança. O professor kaingang Bruno Ferreira, integrante do Comitê de Educação Escolar Indígena do MEC, em recente avaliação sobre a educação formal, considerou que:

A escola entrou na comunidade indígena como um corpo estranho, que ninguém conhecia. Quem a estava colocando sabia o que queria, mas os índios não sabiam, hoje os índios ainda não sabem para que serve a escola. E esse é o problema. A escola entra na comunidade e se apossa dela, tornando-se dona da comunidade, e não a comunidade dona da escola. Agora, nós índios, estamos começando a discutir a questão. (KAIKANG, 1997, p. 214)

No entanto, a imagem que os povos indígenas construíram da instituição 'escola' não foi processada exclusivamente a partir do que acontece dentro das salas de aula, nas aldeias, mas da observação sobre o que acontece lá fora, nas

escolas das principais cidades do país. Seguindo a máxima de que a árvore é conhecida por seus frutos, algumas avaliações sobre a escola brasileira partem do tipo de estudante que forma, observando o modo como se comporta com a sua comunidade (FREIRE, 1995).

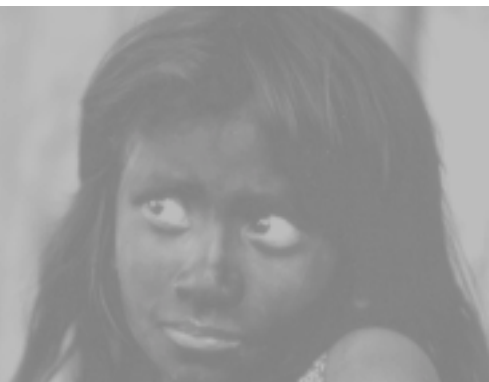
Nesse sentido, é exemplar a reação manifestada pelo professor guarani Algemiro Poty, responsável pela Escola Kyringue Yvotyty, na aldeia Sapukai, em Angra dos Reis, ao receber um livro paradidático editado pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Uerj), cujo texto valoriza os saberes indígenas e redimensiona a contribuição histórica dos povos indígenas para a cultura regional.³ Por isso, sua distribuição começou pelas escolas dos Guarani de Angra dos Reis e Paraty. Algemiro Poty, depois de rápida leitura, agradeceu educadamente o exemplar que lhe foi dado, sugerindo, no entanto, com leve tom de ironia, uma ampla distribuição às escolas do ‘juruá’ (do branco), onde poderia ser mais útil.

*O que está escrito neste livro o nosso aluno já sabe; ele aprendeu a ter orgulho de ser guarani. Mas, cada vez que sai da aldeia e vai vender artesanato em Angra ou em Parati, ele desaprende lá tudo o que aprendeu aqui. Essa lição está no olho do ‘juruá’, que trata o guarani como inferior. A escola do ‘juruá’ não ensina pros seus alunos quem somos nós e nem mostra a importância dos índios para o Brasil. Aí, o aluno que sai dessa escola trata o índio com desprezo, com preconceito e aí acaba ensinando a gente a ter vergonha de ser índio, estragando todo o trabalho da escola guarani. Por isso, é bom levar esse livro pra lá, pra escola dos brancos, pra ver se eles aprendem a conhecer o índio e a tratar a gente com respeito.*⁴ (FREIRE, 2001 b, p. 116)

3 Intitulado *Os aldeamentos indígenas do Rio de Janeiro*, o livro foi elaborado a partir de documentação manuscrita encontrada em arquivos fluminenses por pesquisadores(as) do Programa de Estudos dos Povos Indígenas (FREIRE & MALHEIROS, 1997).

4 Os argumentos de Algemiro Poty foram tão convincentes que a Uerj decidiu seguir a recomendação, criando novas atividades de extensão, destinadas a professores e professoras do ensino fundamental de vários municípios do Rio de Janeiro, com o objetivo de repensar a questão indígena em sala de aula. Dessa forma, nos últimos três anos, o Pro-Índio da Uerj realizou inúmeras oficinas, começando justamente com o professorado não-indígena de Angra e Paraty, cuja população tem contato sistemático com os Guarani.

*“Nossa escola tem que falar de nossa história, de nossa língua e respeitar a nossa religião, somente o professor guarani pode dar aula em uma escola indígena”
(Prof. Algemiro Poty)*



Algemiro Poty, o professor guarani com maior experiência no Rio de Janeiro, contesta esse modelo etnocêntrico e monocultural de escola, ainda dominante, que escamoteia a cultura indígena à população brasileira e aos próprios povos indígenas, dificultando, dessa forma, o diálogo intercultural. Ele reivindica uma escola indígena diferenciada e específica: “A nossa escola tem que falar de nossa história, de nossa língua e respeitar a nossa religião, e hoje eu acho que somente o professor indígena, o professor guarani é que pode dar aula em uma escola indígena” (FREIRE, 2001 b, p. 116).

Dessa forma, a escola indígena desejada é aquela redefinida pelo professor guarani, que se transforma num lugar de resistência cultural. No entanto, isso não significa que índios e índias lutem para viver confinados em um gueto. Seu discurso representa uma abertura ao diálogo, ao conhecimento de outras experiências e à interação com a cultura nacional. Mais de 60 líderes indígenas reunidos em outubro de 1993, em São Paulo, na IV Assembléia Nacional da Nhemboaty Guassu Guarani – organização que congrega os Guarani que vivem no Brasil –, aprovaram um texto definindo uma representação de escola, com um conjunto de propostas, entre as quais destacamos duas:

- a escola deve ensinar às crianças a história do povo Guarani para garantir a continuidade da nossa cultura;
- no entanto, deve também ensinar sobre o mundo do povo branco, para que não sejamos prejudicados e enganados, para que possamos lutar melhor, negociar e exigir nossos direitos.

A natureza intercultural é a principal caracterização dessa proposta de escola que representa uma alternativa viável tanto para a escola indígena como para a nacional. O conceito de interculturalidade neste contexto significa, sobretudo, “a relação simétrica entre uma cultura indígena e a chamada cultura ocidental” ou “diálogo respeitoso e equilibrado entre culturas”. Entretanto, para que aconteça uma efetiva inter-relação cultural, há uma condição: devolver dignidade às culturas indígenas, reconhecendo a validade de suas contribuições no campo do conhecimento, da arte, da literatura, da religião, sistematizando e incorporando essas contribuições à escola e à vida social.

Essa postura se opõe à posição integracionista e aposta na possibilidade de reforçar a autonomia cultural, entendida como a possibilidade necessária de um grupo de decidir livre, crítica e conscientemente sobre seu futuro, definindo quais elementos de outras culturas pretende incorporar e quais pretende recusar, em função de suas necessidades e realidades concretas. Dessa forma, a interculturalidade aparece como um projeto democratizador.

Algumas escolas indígenas já mostram sinais de relativa *eficácia* escolar de acordo com os objetivos propostos no projeto político-pedagógico. Crianças lêem e escrevem em línguas indígenas; aprendem os conhecimentos tradicionais; desenvolvem atividades de pesquisa, valorizando, sobretudo, os saberes das pessoas mais velhas; nas salas de aula, circula uma expressiva produção de material didático na língua do grupo, muitos manuscritos, com excelente qualidade de caligrafia e de desenhos, elaborados com participação de toda a comunidade, até mesmo de pais e mães; a escola se articula, ainda, estreitamente, com projetos comunitários. É o caso das escolas do alto rio Negro e, mais precisamente, dos projetos desenvolvidos pelo Instituto Socioambiental com a Federação das Organizações Indígenas do rio Negro na área Baniwa e Tuyuka. É o caso também das experiências desenvolvidas no Acre, pela Comissão Pró-Índio, e no alto Solimões, pela Organização Geral dos Professores Ticuna Bilíngües. O tempo da experiência das escolas-piloto é ainda curto para avaliar se a escola indígena, com esse perfil, pode se gerir, mas existem fortes evidências de que ela começa a se disseminar por outras comunidades.



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 tempo¹, 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.²

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

² 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.³

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.⁴

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.⁵

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.⁶

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 básica⁷ 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.⁸

Todavia, é preciso registrar que, ao lado de avanços significativos no processo de qualificação profissional do professorado indígena⁹ 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^ª 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.¹⁰

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.¹¹

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 nexos 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.



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 linguistas 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.¹

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.² 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>.

indivíduos indígenas,³ 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.⁴

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,⁵ 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.⁶

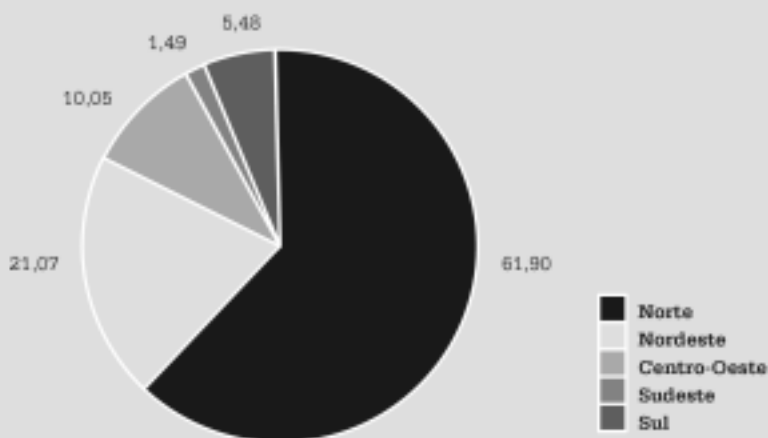
5 Algumas publicações vêm sendo produzidas sobre esse assunto. A série “Antropologia e Educação”, do Mari – Grupo de Educação Indígena do Departamento de Antropologia da Universidade de São Paulo (USP), reúne sólido conjunto de reflexões sobre o tema. As experiências-piloto desenvolvidas por organizações 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.⁷

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 Linguística (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>.

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**

Esfera administrativa	Número de escolas	Percentual
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 3/99,⁸ 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,⁹ 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).

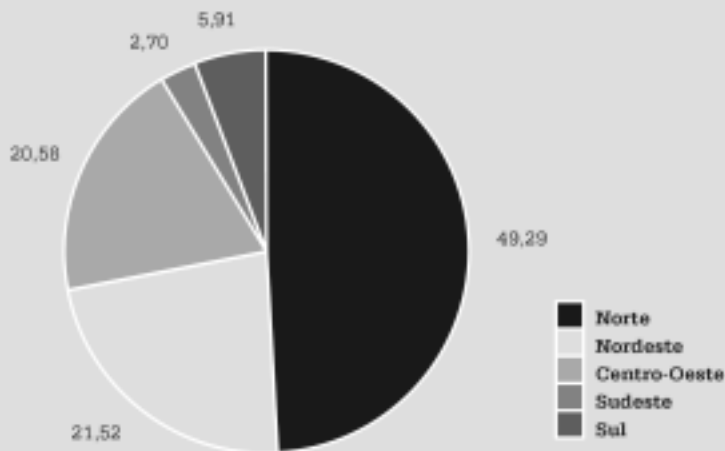
longo prazo por não estar claro qual será a contrapartida financeira dos poderes públicos para que as propostas sejam de fato levadas a cabo. Nisso, reside outra fragilidade, já que, além de não se poder assegurar a sustentabilidade política, o apoio financeiro vem, em sua maioria, da cooperação internacional. 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.¹⁰ Há diferenças marcantes entre as regiões: na região Norte, professores indígenas respondem por cerca de

¹⁰ 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.¹¹

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 Lingüística 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.



ALBERT, Bruce. Associações indígenas e desenvolvimento sustentável na Amazônia brasileira. In: *Povos indígenas no Brasil*. 1996/2000. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2001, p.195-217.

ARAÚJO, Ana Valéria. Direito internacional e povos indígenas. In: RICARDO, Carlos Alberto (Ed.). *Povos indígenas no Brasil* – 1991-1995. São Paulo: ISA, 1996, p. 23-28.

AZANHA, Gilberto; VALADÃO, Virgínia Marcos. *Senhores destas terras* – Os povos indígenas no Brasil; da colônia aos nossos dias. São Paulo: Atual, 1991. 82 p. (Coleção História em Documentos).

BARROS, Armando Martins de. A escola diferenciada indígena e a formação dos professores Guarani-Mbyá no estado do Rio de Janeiro. *Teias – Revista da Faculdade de Educação*, Rio de Janeiro, n. 3, p. 121-131, jun. 2001.

BETTENDORFF, padre João Felipe. *Crônica dos padres da Companhia de Jesus no estado do Maranhão*. 2. ed. Belém: Fundação Cultural do Pará, 1990.

BORGES, Paulo. *Ymá, ano 1500: escolarização e historicidade Guarani-Mbyá na aldeia de Sapukai*. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Campinas.

CARDIM, Fernão. *Tratado da terra e gente do Brasil*. Belo Horizonte: Itatiaia, 1980.

CUNHA, Luiz Otávio Pinheiro da. *A política indigenista no Brasil: as escolas mantidas pela Funai*. 1990. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de Brasília, Brasília.

D'ANGELIS, Wilmar; VEIGA, Juracilda (Orgs.). *Leitura e escrita em escolas indígenas*. Campinas: Mercado de Letras, 1997.

DANIEL, João. *Tesouro descoberto no rio Amazonas*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1976. 2 v.

DENEVAN, William M. The aboriginal population of Amazonia. In: DENEVAN, William M. (Ed.). *The native population of the Americas in 1492*. Madison: University of Wisconsin, 1976.

DIAS, Antônio Gonçalves. Relatórios e diário da viagem ao rio Negro. In: MONTELLO, Josué (Org.). *Gonçalves Dias na Amazônia*. Rio de Janeiro: ABL, 2002.

FERNANDES, Florestan. Aspectos da educação na sociedade tupinambá. *Völkerkundliche Abhandlungen*, Hanover, Beiträge zur Völkerkunde Südamerikas, n. 1, p. 79-96, 1964.

_____. Aspectos da educação na sociedade tupinambá. In: SCHADEN, Egon (Org.). *Leituras de etnologia brasileira*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976, p. 63-86.

FREIRE, José R. Bessa. *Rio Babel: a história das línguas na Amazônia*. Rio de Janeiro: Atlântica, 2004.

_____. Maino'i e Axi'já: esboço do mapa da educação indígena no Rio de Janeiro. In: SOUZA, Donald; FARIA, Lia (Orgs.). *Desafios da educação municipal*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 406-422.

_____. La escuela y el museo indígena en Brasil: etnicidad, memória e interculturalidad. In: YAMADA, Mutsuo; DEGREGORI, Carlos (Orgs.). *Estados nacionales, etnicidad y democracia en América Latina*. Osaka, Japão: The Japan Center for Area Studies, 2002 a, p. 347-368.

_____. Fontes históricas para a avaliação da escola indígena no Brasil. *Tellus – Revista do Núcleo de Estudos e Pesquisas das Populações Indígenas da Universidade Católica Dom Bosco*, Campo Grande, MS, v. 2, n. 3, p. 87-98, out. 2002 b.

_____. A imagem do índio e o mito da escola. In: MARFAN, Marilda A. (Org.). *Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação – Formação de professores: educação escolar indígena*. Brasília: MEC, 2002 c, p. 93-99.

_____. La escuela indígena y la biblioteca intercultural en Brasil: libro construye biblioteca. In: GRANIEL, Maria del Rocio (Org.). *Encuentro latinoamericano sobre la atención bibliotecaria a las comunidades indígenas*. México: Ifla, 2001 a, p. 27-40.

_____. A representação da escola em um mito indígena. *Teias – Revista da Faculdade de Educação*, Rio de Janeiro, v. 3, p. 113-120, jun. 2001 b.

_____. *Cinco idéias equivocadas sobre o índio*. Manaus: Cenesch, 2000 a, p. 17-34. (Série Conferências, Estudos e Palestras, n. 1).

_____. Os índios do Rio de Janeiro. In: RAMINELLI, Ronald (Org.). *O Rio de Janeiro no século XVI*. Rio de Janeiro: Arquivo Geral da Cidade Rio de Janeiro, 2000 b. (CD-ROM).

_____. A descoberta do museu pelos índios. *Terra das Águas* – Revista semestral do Núcleo de Estudos Amazônicos da Universidade de Brasília, ano I, n. 1, 1. sem. 1999.

_____. Torü Nguépataü: uma escola ticuna. *A Crítica*, Manaus, D1, 26 mar. 1995.

_____. (Coord.). *Os índios em arquivos do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Uerj, 1995-1996. 2 v.

FREIRE, José Bessa; MALHEIROS, Márcia F. *Os aldeamentos indígenas do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Uerj, 1997.

GANDAVO, Pero de Magalhães. *História da Província Santa Cruz*. Belo Horizonte: Itatiaia, 1980.

GOMES, Mércio P. *Os índios e o Brasil: ensaio sobre um holocausto e sobre uma nova possibilidade de convivência*. Petrópolis: Vozes, 1988. 237 p.

GOVERNO DO ESTADO DO MATO GROSSO. *3º grau indígena: projeto de formação de professores indígenas*. Brasília: Funai, 2001.

GRÃ, Luiz da. Carta de 27 de dezembro de 1555. In: *Cartas jesuíticas*. Rio de Janeiro: ABL, 1931. (Volume 1).

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Do nacional ao local, do federal ao estadual: as leis e a educação escolar indígena. In: MARFAN, Marilda A. (Org.). *Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação – Formação de professores: educação escolar indígena*. Brasília: MEC, 2002 a, p.130-136.

_____. (Org.). *Quem são, quantos são e onde estão os povos indígenas e suas escolas no Brasil?*. Brasília: MEC, 2002 b. (Programa Parâmetros em Ação de Educação Escolar Indígena).

_____. (Org.). *As leis e a educação escolar indígena*. Brasília: MEC, 2002 c. (Programa Parâmetros em Ação de Educação Escolar Indígena).

_____. Educação e povos indígenas: construindo uma política nacional de educação escolar indígena. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 81, n. 198, p. 273-283, maio-ago. 2000.

_____. Os índios e a cidadania. In: MEC. *Índios no Brasil*. Brasília: MEC, 1999, p. 25-46. (Cadernos da TV Escola, volume 3).

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi; VIDAL, Lux; FISCHMANN, Roseli (Orgs.). *Povos indígenas e tolerância: construindo práticas de respeito e solidariedade*. São Paulo: Edusp, 2001.

HEINZ, Wolfgang S. *Indigenous populations, ethnic minorities and human rights*. Berlim: Quorum Verlag, 1988. 224 p. (Berliner Studien zur Internationalen Politik 10).

HILDEBRAND, Martin von. Entre la ley e la costumbre. In: COAMA. *Derechos de los pueblos indígenas en las Constituciones de América Latina*. Colômbia: Disloque, 1996, p.1-3.

INDIAN LAW RESOURCE CENTER. *Derechos indios, derechos humanos* – Manual para indígenas sobre procedimientos de reclamaciones en el campo de los derechos humanos internacionales. Washington, D.C.: ILRC, 1994. 148 p.

KAINGANG, Bruno Ferreira. Autonomia das escolas indígenas: a posição dos professores índios. In: D'ANGELIS, Wilmar; VEIGA, Juracilda (Orgs.). *Leitura e escrita em escolas indígenas*. Campinas: Mercado de Letras, 1997, p. 203-220.

KLINBERG, Otto. Prejuicio. In: SILLS, David L. (Diretor). *Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales*. Madri: Aguilar, 1976, p. 422-429. (Volume 8).

LEITE, Serafim. *História da Companhia de Jesus no Brasil*. Rio de Janeiro: Instituto Nacional do Livro, 1938-1950, 10 v.

LÉVI-STRAUSS, Claude. *La pensée sauvage*. Paris: Plon, 1962

LITAIFF, Aldo. *As divinas palavras: identidade étnica dos Guarani-Mbyá*. Florianópolis: UFSC, 1996.

LOPES DA SILVA, Aracy; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Orgs.). *A temática indígena na escola: subsídios para professores de 1º e 2º graus*. Brasília: MEC; Mari; Unesco, 1995.

LOPES DA SILVA, Aracy; FERREIRA, Mariana Kawall (Orgs.). *Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola*. São Paulo: Fapesp, 2001.

MAGALHÃES, Gen. Couto de. *O selvagem*. Rio de Janeiro: Typographia da Reforma, 1876.

MARI. *Boletim de educação indígena do grupo de trabalho Bonde*, n. 4, jun. 1991.

MINISTÉRIO da EDUCAÇÃO. *Referenciais para formação de professores indígenas*. Brasília: MEC, 2002.

_____. *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas*. Brasília: MEC, 1998.

_____. *Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena*. Brasília: MEC, 1993.

MINDLIN, B. *et al. Apreciação das políticas públicas em educação indígena no período de 1995-2002*. 2002. Mimeo.

MONTE, Nietta Lindenber Monte. Os outros, quem somos? Formação de professores indígenas e identidades interculturais. *Cadernos de pesquisa*, São Paulo, n. 111, 2000.

MONTEIRO, John (Coord.). *Guia de fontes para a história indígena e do indigenismo em arquivos brasileiros*. acervos das capitais. São Paulo: USP, 1994.

MONTELLO, Josué (Org.). *Gonçalves Dias na Amazônia*. Rio de Janeiro: ABL, 2002.

PEREIRA, Lúcia Miguel. Diário de Viagem de Gonçalves Dias ao rio Negro. In: _____. *A vida de Gonçalves Dias*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1943. (Coleção Documentos Brasileiros).

RIBEIRO, Darcy. *Os índios e a civilização: a integração das populações indígenas no Brasil moderno*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1982. 509 p.

RICARDO, Carlos Alberto (Ed.). *Povos indígenas no Brasil – 1996-2000*. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2000.

_____. “Os índios” e a sociodiversidade nativa no Brasil. In: LOPES DA SILVA, A.; GRUPIONI, L. D. *A temática indígena na escola*. Brasília: MEC, 1995, p. 29-60.

RODRIGUES, Aryon D. *As línguas indígenas e a Constituinte*. In: ORLANDI, Eni. *Política lingüística na América Latina*. Campinas: Pontes, 1988, p. 105-109.

ROLDÁN, Roque. El reconocimiento de los derechos indígenas: un asunto de incumbencia global. In: COAMA. *Derechos de los pueblos indígenas en las Constituciones de América Latina*. Colômbia: Disloque, 1996, p. 5-11.

- SANTILLI, Márcio. *Os brasileiros e os índios*. São Paulo: Senac, 2001.
- _____. *O estatuto das sociedades indígenas*. In: RICARDO, C. A. *Povos indígenas no Brasil – 1991-1995*. São Paulo: ISA, 1996, p. 2-5.
- SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. *Jenipapo, urucum e giz: educação escolar indígena em debate*. Cuiabá: Conselho de Educação Escolar Indígena de Mato Grosso, 1997.
- SOUZA FILHO, Carlos Frederico Marés de. As Constituições americanas e os povos indígenas. In: RICARDO, Carlos Alberto (Ed.). *Povos indígenas no Brasil – 1991-1995*. São Paulo: ISA, 1996, p. 29-33.
- TEIXEIRA, R. F. A. *As línguas indígenas no Brasil*. In: LOPES DA SILVA, Aracy; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Orgs.). *A temática indígena na escola: subsídios para professores de 1º e 2º graus*. Brasília: MEC; Mari; Unesco, 1995, p. 291-316.
- VEIGA, Juracilda; SALANOVA, Andrés. *Questões de Educação Escolar Indígena: da formação do professor ao projeto de escola*. Brasília: Funai, 2001.

Sobre autores e autoras

José Ribamar Bessa Freire

Doutor em Literatura Comparada, pós-graduado na École Des Hautes Études en Sciences Sociales (França), ex-professor da Universidad Nacional de Educación, e da PUC de Lima, ambas no Peru, bem como da Universidade Federal do Amazonas. Professor-adjunto da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Uni-Rio) e da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), onde coordena o Programa de Estudos dos Povos Indígenas e leciona as disciplinas Etnoeducação e Etnohistória. Professor convidado de cursos de formação de magistério indígena em vários estados do Brasil e no Peru. Consultor do Ministério da Educação na área de educação indígena.

Luís Donisete Benzi Grupioni

Antropólogo, e doutorando em Antropologia Social na Universidade de São Paulo (USP). É pesquisador do Instituto de Pesquisa e Formação em Educação Indígena (Iepé) e do Núcleo de História Indígena e do Indigenismo da USP. Autor dos livros *Coleções e expedições vigiadas* (1997), *Juntos na aldeia* (1996) e *Viagem ao mundo indígena* (1996) e organizador de várias coletâneas sobre os povos indígenas no Brasil, entre as quais *Índios no Brasil* (1992) e *A temática indígena na escola* (1995).

Marina Kahn

Antropóloga do Instituto Socioambiental (ISA), onde coordena um projeto de assessoria a organizações indígenas e capacitação técnica de suas lideranças na elaboração e gestão de projetos comunitários no campo socioambiental e de fortalecimento institucional. Durante 12 anos, trabalhou com projetos de educação escolar voltados para a formação de professores(as) indígenas.

Marta Azevedo

Antropóloga, doutora em Demografia, trabalha atualmente no Instituto Socioambiental (ISA), onde coordena projeto de educação escolar indígena na região do rio Negro/AM. Tem trabalhado com assessoria ao movimento de professores(as) indígenas do Norte do Brasil, além de prestar assessoria a associações e lideranças indígenas na elaboração e gestão de projetos comunitários no campo socioambiental, cultural e de fortalecimento institucional.

