

Contextualizando o campo da formação de professores indígenas no Brasil

Luís Donisete Benzi Grupioni*

Este artigo tem um duplo propósito ¹. O primeiro, é organizar um conjunto de informações gerais, que permitam compreender a proposição de uma escola específica para os povos indígenas hoje no Brasil. Trata-se, aqui, de procurar evidenciar a forma como a escola foi imposta aos povos indígenas em todo o país e de perceber como esta vem sendo apropriada por eles em anos recentes. O segundo propósito, decorrente do primeiro, é configurar o campo em que ocorrem as discussões a respeito da formação de índios como professores para atuarem nas escolas localizadas nas comunidades indígenas. Desta feita, a proposição é entender como práticas alternativas à ação do Estado geraram um paradigma que foi legitimado por uma legislação recente e incorporado como pauta de uma política pública específica por parte do governo brasileiro.

Povos indígenas no Brasil

"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, in *História dos Índios no Brasil*).

Remanescentes de um grande contingente populacional, cujas estimativas históricas indicam que poderia estar em torno de 6 milhões de indivíduos, quando da chegada dos primeiros europeus no século XVI, 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.

Nossas estatísticas, insensíveis e deficientes, insistem em números não precisos, não absolutos. Seriam cerca de 220 povos, falantes de cerca de 180 línguas, totalizando uma população que se reconhece como integrante de uma categoria indígena que pode variar entre 350 a 700 mil indivíduos, espalhados em

*Antropólogo, doutorando em Antropologia Social na USP, pesquisador do Iepé. E-mail: grupioni@usp.br

¹ Esse artigo é uma versão revista e ampliada de Grupioni, 2004.

centenas de aldeias em praticamente todo o território nacional ².

Nesses mais de 500 anos de história do Brasil, os povos indígenas foram vistos e interpretados de diferentes formas. O questionamento sobre que 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 os índios eram entraves ao progresso, que precisavam ser civilizados, salvos enquanto indivíduos, aniquilados enquanto povos culturalmente diversificados, impôs-se como paradigma até bem pouco tempo atrás.

Foram décadas de políticas claramente contrárias aos índios, ou ainda que favoráveis no plano do discurso e no plano legal, amplamente complacentes com práticas violentas, que visavam a extinção da diferença. A transformação dos índios 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 as bases para um protecionismo estatal, que se centrou na superioridade da cultura brasileira sobre a indígena, na necessidade de elevar o padrão moral e tecnológico dos índios, permitindo sua evolução rumo à condição de partícipes da nação. O índio passava a ser visto como um ser em vias de transformação: a ação tutelar do Estado iria providenciar a passagem de um estado inferior da evolução ao estágio inferior da sociedade: da selvageria eles deveriam ser conduzidos ao posto de trabalhadores nacionais e a partir dali poderiam, despojados 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 onde os índios sempre foram vistos como um problema e a única resposta que se conseguiu foi a formulação de políticas para que eles deixassem de ser o que eram.

Mas ao longo dessa 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 materializam numa persistente distância face a outros grupos indígenas e face aos 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, e pequenas populações re-encontraram o eixo de seu crescimento demográfico e, re-elaborando seus modos particulares de estar no mundo, firmaram-se enquanto coletividades diferenciadas.

² Nesses números incluem-se, certamente, o contingente indígena que vive nas cidades, embora sobre eles não haja nenhum trabalho censitário específico. O certo em relação à população indígena é dizer que ela tem crescido de forma constante nos últimos anos, evidenciando o revigoramento destes povos. Mas há ainda vários povos correndo o risco de extinção, ameaça que tende a ser maior quando o povo indígena é formado por poucos 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 menos falantes maior o risco dela deixar de ser falada. Hoje no Brasil são conhecidas 180 línguas indígenas.

A proposta de valorização das diferenças culturais de que os povos indígenas são portadores é muito recente, e tem na Constituição de 1988 o seu grande momento. É, portanto, embora não pareça, algo muito novo a proposição de que os índios têm direito a serem o que sempre foram, a decidirem o seu próprio futuro, cabendo ao Estado o dever de protegê-los e de lhes oferecer meios e instrumentos para decidirem e trilharem seus próprios caminhos. E também são recentes os textos legais que vão, gradativamente, detalhando os preceitos constitucionais que garantem aos índios o exercício do direito à diferença. Como também são recentes as políticas públicas voltadas ao reconhecimento da diversidade cultural dos povos indígenas e seu direito, por exemplo, a programas de educação e de saúde específicos. Datam de menos de uma década!

Ainda que o preconceito e 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 os povos indígenas vivenciam hoje sinais de um novo tempo, em que já é possível a construção 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. Hildebrand, 1996). Como já salientei em outra oportunidade, 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 desses 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 (Cf. Roldán, 1996)" (Grupioni, 2001: 88).

A educação escolar em terras indígenas é hoje um desses espaços em que se defrontam concepções e práticas sobre o lugar dos índios na sociedade brasileira, onde leis inovadoras se defrontam com práticas arcaicas, onde os povos indígenas têm buscado o exercício de uma nova cidadania. É disso que trato nas páginas seguintes.

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 ele é responsável pela formação do aluno-índio" (Prof. Orlando Oliveria Justino, Macuxi de Roraima).

A escola, como instituição, surge para os povos indígenas a partir do contato. Impondo-se por meio de diferentes modelos e formas, cumprindo objetivos e funções diversas, a escola esteve presente ao longo de toda 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 índios a uma demanda, que é atualmente por eles reivindicada. Utilizada, no passado, para aniquilar culturalmente estes povos, hoje tem sido vista como um 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, para alcançar sua submissão e para negar suas identidades, promovendo sua integração na comunhão nacional, desprovidos de suas línguas maternas e de seus atributos étnicos e culturais.

O exemplo mais acabado deste tipo de estratégia foi a criação de internatos indígenas com o intuito de promover a educação formal das crianças indígenas. Retiradas do convívio familiar, eram proibidas de se comunicarem em suas línguas, obrigadas a aprenderem o português e introduzidas ao aprendizado de uma série de ofícios. Ao atingirem determinada idade, eram devolvidas às suas comunidades, mas ali encontravam inúmeras dificuldades de adaptação: não tinham mais laços afetivos com seus parentes, 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 integraram-se à sociedade regional.

Este não foi o único modelo de escola empregado para promover a educação formal dos índios: a escola em meio indígena teve muitas faces e pautou-se por diferentes concepções, não só pedagógicas, mas também a cerca do lugar que os índios deveriam ocupar na sociedade brasileira. A criação de escolas junto às comunidades indígenas, por meio da presença de professores não-índios, assistidos por alguns índios, -que falantes do português, tornavam-se os tradutores das determinações dos professores-, foi outro modelo de escola largamente empregado pelo Brasil afora. Neste 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. Esse método, usado pelo Estado em conjunto com missões religiosas, pode ser descrito como o bilingüismo de transição, porque ele 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 seus modos de vida e suas identidades diferenciadas. A escola em áreas indígenas servia, assim, para a promoção da homogeneização cultural³.

Nesse processo de tradução daquele que ensina, criou-se uma nova categoria: a dos monitores bilíngües, previsto no quadro de funções do órgão indigenista oficial. Com o abandono da escola por parte desses professores não-índios, quase sempre despreparados para o tamanho e a dificuldade da tarefa, esses monitores acabavam por assumir as escolas, tomando a si a função da docência nas escolas indígenas: é daí que surgem vários dos professores indígenas em atuação ainda hoje.

A escola missionária e a escola civilizadora são dois exemplos das muitas e 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 relacionarem e se posicionarem frente aos 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.

Hoje o Brasil abriga em seu território uma rica diversidade nativa, composta por mais de 220 povos indígenas espalhados em várias aldeias em praticamente todos os estados da federação (somente no Rio Grande do Norte e Piauí não existem povos indígenas), com uma população estimada em torno de 350.000 a 700.000 mil indivíduos, computando-se aqueles que vivem em áreas urbanas e se identificam como índios. Já foram muito mais no passado: em 1500, estima-se que a população indígena chegasse a 6 milhões de indivíduos, falando mais de 1.200 línguas. Já foram menos também: na primeira metade do século XX, teriam sido reduzidos a 200 mil indivíduos. Nos últimos anos, essa população tem crescido de forma constante e em taxas superiores às do restante da população brasileira. 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 reivindicado uma escola indígena 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 relevância dentro do movimento indígena, e os professores indígenas, organizados

³ 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 o trabalho de Luiz Otávio Pinheiro da Cunha - *A política indigenista no Brasil: as escolas mantidas pela Funai*, Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 1990, 129 págs, mimeo.

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 professores indígenas têm surgido e cumprido um importante papel na organização dos professores, na reivindicação junto a 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 conquistadas⁴.

Mudando os paradigmas

"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).

Resultados dessa maior mobilização dos próprios povos indígenas e de suas organizações, bem como de setores organizados da sociedade civil, podem ser verificados nas importantes e significativas mudanças ocorridas tanto na legislação quanto na política governamental em relação aos povos indígenas 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 diferentes processos, como a catequização, a civilização e a integração forçada dos índios à comunhão nacional, atualmente a escola ganhou um novo sentido para os povos indígenas, tornando-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 de fora das aldeias e em construir novas formas de relacionamento com a sociedade brasileira e com o mundo.

⁴ Algumas destas organizações são constituídas a partir de bases étnicas, como é o caso da OGPTB, a Organização dos Professores Ticuna Bilíngües, no Amazonas, ou a da APBKG, Associação dos Professores Bilíngües Kaingang e Guarani, no Rio Grande do Sul, que reúnem respectivamente os professores Ticuna, na primeira, e os Kaingang e Guarani, na segunda. Outras reúnem professores de várias etnias, mas localizados numa mesma terra indígena ou num mesmo estado, como a OPIR, Organização dos Professores Indígenas de Roraima, que congregam representantes dos professores Macuxi, Wapichana, Taurepang e outros povos que vivem naquele estado, ou a OPIAC, Organização dos Professores Indígenas do Acre, recentemente formalizada, embora já estivesse há um bom tempo em gestação. E há também aquelas que se propõem a uma articulação mais regional, para fazer frente não só as demandas locais, mas também nacionais, como o atual Copiam, Conselho de Professores Indígenas da Amazônia, que reúne anualmente, desde 1988, delegações de professores indígenas da região Norte e tem formulado questionamentos e apresentado proposições interessantes em termos de novas concepções de educação escolar indígena, que têm influenciado positivamente alguns órgãos responsáveis pela execução da política de educação escolar indígena.

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 índios, que passaram a atuar junto a determinadas comunidades indígenas. Estas entidades estruturaram-se nos anos 70, 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 uma maior autonomia para as comunidades indígenas. Paralelamente, a questão da escola ganhava importância na medida em que se percebia que os índios precisavam adquirir conhecimentos qualificados sobre o mundo dos brancos, para que pudessem estabelecer relações menos submissas e mais igualitárias tanto com setores do indigenismo oficial, quanto com outros segmentos da sociedade brasileira. Aprender o idioma português, dominar algumas operações matemáticas eram necessidades prementes para alguns povos, para darem um “basta” às relações de subordinação e de dominação em que se encontravam⁵.

Deste 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 indígena⁶.

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 e um novo sentido, transformando essa instituição de origem ocidental em um instrumento a seu favor. Se historicamente a escola foi utilizada para promover a integração dos índios 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

⁵ Para uma contextualização da história de alguns projetos de responsabilidade de organizações não-governamentais, com enfoque para o trabalho da Comissão Pró-Índio do Acre e para a questão dos currículos interculturais, consultar o artigo de Nietta Lindenbergh Monte - “Os outros, quem somos? Formação de Professores indígenas e identidades interculturais”. In: Fundação Carlos Chagas - *Cadernos de pesquisa*, n. 111. São Paulo: Editora Autores Associados, 2000.

⁶ Para uma visão geral do campo da educação indígena no Brasil, consultar o periódico *Em Aberto*, Vol.76, Tema Experiências e Desafios na Formação de Professores Indígenas no Brasil (fev, 2003) e o Vol. 63, Tema Educação Escolar Indígena (jul/set, 1994), ambos publicados pelo INEP/MEC (Brasília-DF), bem como as coletâneas organizadas por D’Angelis, Wilmar e Veiga, Juracilda (orgs.) (1997), Lopes da Silva, Aracy e Ferreira, Mariana Kawall (2001), e Veiga, Juracilda e Salanova, Andrés (2001).

representantes das comunidades indígenas, que permita acesso a saberes universais e sirva de ponto de referência para processos de valorização e resgate cultural. Passado o momento de absorção de uma instituição tipicamente ocidental, o que se assiste 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 um consenso total é que os processos escolares devem ser conduzidos pelos próprios índios, membros das respectivas comunidades onde a escola esteja inserida. Para tanto, professores indígenas têm sido formados para atuarem nas escolas das aldeias, a partir de diferentes programas de formação, primeiramente alavancados por organizações da sociedade civil de apoio aos índios, e hoje já assumidos em muitos estados pelas Secretarias Estaduais de Educação. Para que este 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 de professores indígenas em formação. Experiências de contato, grau de domínio do português, experiências anteriores de escolarização, prática docente em sala de aula são alguns dos fatores levados em consideração quando da definição das competências que se espera que este professor indígena desenvolva durante o processo de sua formação que, na maioria dos casos, ocorre em serviço e conjuntamente com sua própria escolarização.

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 nos últimos anos, 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 que falam mais de uma língua indígena e, ainda, aqueles para os quais o português tornou-se sua língua de expressão. É sabido que muitas línguas indígenas hoje no Brasil correm o risco de desaparecer, principalmente quando poucos são os falantes daquela língua, ou quando os pais não mais se comunicam com os seus filhos usando sua 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. E têm sido muito ricas as experiências nesse sentido, em todo o país. No Brasil contemporâneo são faladas 180 línguas indígenas conhecidas, distribuídas em 41 famílias, dois troncos lingüísticos e dez línguas isoladas⁷.

Outra vertente sobre a qual se conta com uma boa experiência acumulada e com resultados extremamente positivos é a da produção de materiais didáticos elaborados em contexto de formação dos professores indígenas para serem utilizados com seus alunos, em sala de aula. Cartilhas, livros em diferentes áreas do conhecimento, coletâneas de mitos e de histórias, dicionários, mapas e atlas,

⁷ 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 na medida em que avança a pesquisa lingüística e etnológica com esses povos.

cartazes, jogos estão sendo produzidos a partir de processos de pesquisa, em português e em muitas línguas indígenas, baseados em diferentes concepções pedagógicas.

É crescente esse tipo de produção escrita, ilustrada e preparada por professores indígenas, e publicada por órgãos governamentais e entidades da sociedade civil, para uso nas escolas indígenas de 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 pelos professores 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 que trazem receitas, outros que falam dos animais e das plantas. Há coletâneas de mitos, de cantos e de histórias. Há dicionários e vocabulários bilíngües. Há livros de História, de Matemática, de Saúde, de Geografia. Há livros escritos só em português e outros só nas línguas indígenas, e há também livros bilíngües. Alguns trazem apenas textos, mas a maioria estão ilustrados 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.

Formando professores indígenas

"Agora só tem professor índio na nossa aldeia: o nosso desafio para ensinar as crianças aumentou. A responsabilidade ficou com a gente."(Prof. Juventino Pesirima, Katxuyana do Pará)

A formação de índios como professores e gestores 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, como professores e como gestores, professores indígenas, pertencentes às suas respectivas comunidades.

De saída, pode-se dizer que esta 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, vista a extrema heterogeneidade e diversidade de situações sociolingüísticas, culturais, históricas e de formação e escolarização vividas pelos professores índios e por suas comunidades.

Ao realizar um censo escolar indígena específico, no ano de 1999, o Ministério da Educação reuniu informações que nos permitem visualizar quem são os professores índios em atuação nas escolas indígenas em todo o país. Ao todo foram identificadas naquele ano 1.392 escolas em terras indígenas, onde lecionavam 3.998 professores (índios e não-índios) para 93.037 estudantes⁸. Os professores

indígenas totalizavam 3.059, representando 76,5% do total; os outros 939 professores são não-índios, representando 23,5%. Havia diferenças marcantes entre as regiões: enquanto na região Norte, os professores indígenas respondiam por 82,7% do total, na região Sul eles eram menos da metade dos docentes, correspondendo a 46,2%. No Nordeste, os professores indígenas representavam 78,1% do total, no Centro-Oeste eram 73,6% e no Sudeste somavam 80,6%⁹.

Em termos de gênero havia mais professores indígenas do sexo masculino que feminino: 1.990 eram do sexo masculino, enquanto 1.069 eram do sexo feminino. Variavam muito também os níveis de escolaridade desses professores, apresentando grande heterogeneidade, cujas proporções se modificam de região para região e em cada estado. Em termos gerais, 28,2% dos professores indígenas ainda não tinham completado o Ensino Fundamental, 24,8% tinham o Ensino Fundamental completo, 4,5% tinham Ensino Médio completo, 23,4% tinham Ensino Médio com magistério, 17,6% tinham Ensino Médio com magistério indígena e apenas 1,5% haviam cursado o Ensino Superior.

Esse foi o único levantamento específico realizado até hoje. Ainda que os números refiram-se a 1999, eles indicam tendências e situações que exigem respostas diferentes, de modo a propiciar que o professor 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 dele, como dos demais professores do país, a titulação em nível superior¹⁰.

Essa formação específica é uma forte demanda não só dos professores índios, mas também de suas comunidades, que almejam uma educação qualificada para suas crianças, pois ainda que os professores nas escolas indígenas, em sua maioria, sejam índios, muitos membros destas respectivas etnias, como nos mostram os dados acima, não concluíram sua escolarização básica, nem tiveram uma formação em magistério. E ela está prevista na legislação que trata do direito dos índios a uma educação intercultural diferenciada dos demais segmentos da população brasileira.

⁸ Mais da metade das escolas localizadas em terras indígenas situa-se região Norte (56,5%), onde vive a maior parte da população indígena. Em termos de dependência administrativa, há um ligeiro predomínio das escolas municipais, que respondem por 54,8%, enquanto 42,7% são estaduais.

⁹ Esses professores lecionam para 93.037 estudantes: "A maioria destes estudantes, 74.931 representando 80,6% do total, estão no ensino fundamental. E é nas primeiras séries do ensino fundamental que se concentra a maior parte dos estudantes indígenas. Na primeira série, estão 32.629 estudantes, representando 43,5% do total; na segunda série, 23%; na terceira série, 14,9%; e, na quarta série, 9,4%. O restante, 9,2% distribui-se da quinta à oitava série. Na educação infantil e em classes de alfabetização estão 15,2% do total dos estudantes indígenas. No ensino médio apenas 1,0% e, em classes de jovens e adultos, 3,2%" (Grupioni, 2002).

¹⁰ O Censo Escolar Indígena foi realizado em 1999 e seus resultados vieram à público no final de 2001. Foi o único levantamento específico realizado nessa área até esse momento. Dados recentes do MEC, produzidos a partir do censo escolar que envolve todas as escolas do país, indicam um aumento nos totais acima apresentados. As escolas indígenas passaram de 1.392 para 1.724 em 2002, 2.079 em 2003 e chegaram a 2.228 estabelecimentos reconhecidos em 2004. Já o número de professores atuando nessas escolas teria passado de 3.998 para cerca de 8.000 docentes, segundo estimativa do MEC. E o número de estudantes indígenas, incluindo alunos no ensino fundamental, médio, educação de jovens e adultos, educação infantil e classes de alfabetização, estaria, em 2004, atingindo a cifra de 139.927.

Nesta legislação, que veremos a seguir, garante-se que os professores indígenas possam ter essa formação “em serviço”, ou seja, paralelamente à sua atuação em sala de aula, e concomitante à sua formação básica.

Essa determinação é fruto de diversas experiências de formação de professores indígenas que surgiram desde a década de 70 em diferentes regiões do país, por iniciativa de organizações da sociedade civil que atuavam junto a determinados povos indígenas. 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 dos professores indígenas.

De modo geral, esses processos de formação, hoje conduzidos não só por organizações não governamentais, mas também por secretarias estaduais de educação, almejam possibilitar que os professores indígenas desenvolvam um conjunto de competências profissionais que lhes permitam atuarem, de forma responsável e crítica, nos contextos interculturais e sociolingüísticos nos quais as escolas indígenas estão inseridas. Em muitas situações cabe ao professor indígena atuar como mediador e interlocutor de sua comunidade com os representantes do mundo de fora da aldeia, e com a sistematização e organização de novos saberes e práticas. É dele 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 e saberes escolares, a que todo 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.

O professor indígena deve ser formado também como um pesquisador, 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 MEC, os professores 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 de professores indígenas no Brasil têm se desenvolvido por meio de situações de formação presenciais e momentos não-presenciais, possibilitando que o professor continue em atuação em sua escola, e transforme 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 professores de uma mesma etnia ou de diversos povos. Ocorrem normalmente uma ou duas vezes por ano. A esses períodos presenciais, várias outras situações de formação são incentivadas, como estágio supervisionado, em que um formador acompanha o trabalho do professor na sua escola, ou visitas de intercâmbio entre professores

indígenas de diferentes escolas, e ainda os momentos de pesquisa, reflexão e registro de suas atividades em sala de aula, por meio, por exemplo, de memoriais e diários de classe.

São iniciativas com esse perfil que têm possibilitado que um número crescente de professores indígenas complete sua escolarização básica e tenha uma formação específica para a atuação no magistério. E já estão em curso as primeiras experiências de formação diferenciadas, em nível de terceiro grau, para professores indígenas, por meio de licenciaturas específicas¹¹.

Todavia, é preciso registrar que ao lado de avanços significativos no processo de qualificação profissional dos professores indígenas 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 de seus professores. Ações de capacitação e cursos rápidos sobre temáticas específicas continuam ocupando as programações anuais de muitas secretarias de educação, incapazes de deslanchar processos que garantam a qualificação profissional dos professores indígenas. A situação é pior quando a responsabilidade pela educação indígena está com os municípios.

Não obstante, a temática da formação de professores indígenas ganha cada vez mais força dentro da pauta de atuação do movimento indígena no país, na medida em que se percebe sua importância para a construção de escolas que se pretendem “verdadeiramente indígenas”.

Consolidando a Legislação

“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” (Profa. Francisca Novantino, Pareci de Mato Grosso).

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 à uma educação diferenciada e de qualidade, verificamos que ela tanto é resultado de uma série de experiências alternativas conduzidas por organizações da sociedade civil em contraposição as práticas do Estado, quanto tem servido de baliza para nortear novas práticas educacionais em terras indígenas, em

¹¹ Confira, por exemplo, a experiência pioneira em curso no Mato Grosso: Governo do Estado de Mato Grosso - *3º Grau Indígena: projeto de formação de professores indígenas*. Barra do Bugres: UNEMAT: Brasília: DEDOC/Funai, 2001. Há, também, duas outras experiências de ensino superior voltadas para qualificar professores indígenas: uma na Universidade Federal de Roraima e outra na Universidade de São Paulo.

programas conduzidos tanto por organizações não-governamentais quanto governamentais. Dito de outro modo, 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 Brasil¹².

Passados mais de dez anos da promulgação da atual Constituição brasileira é possível afirmar que o direito dos povos indígenas no Brasil a uma educação diferenciada e de qualidade, ali inscrito pela primeira vez, encontrou amplo respaldo e detalhamento na legislação subsequente. Com a Constituição de 1988 assegurou-se aos índios no Brasil o direito de permanecerem índios, isto é, de permanecerem eles mesmos, com suas línguas, culturas e tradições. Ao reconhecer que os índios poderiam utilizar suas línguas maternas e seus processos de aprendizagem na educação escolar, instituiu-se a possibilidade da escola indígena contribuir para o processo de afirmação étnica e cultural desses povos, 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 dos próprios índios para atuarem como docentes em suas comunidades. Comparativamente a 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.

Nesse processo, a educação indígena saiu do gueto, seja porque ela se tornou tema que está na ordem do dia do movimento indígena, seja porque há que se 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 índios e ganha também a educação brasileira na medida em que será preciso encontrar novas e diversificadas soluções, exercitando a criatividade e o respeito frente aqueles que precisam de respostas diferentes.

Esse novo ordenamento jurídico, gerado em âmbito federal têm 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 específico¹³.

¹² Para uma discussão a respeito do direito dos povos indígenas a uma educação diferenciada, tanto na legislação internacional, quanto na legislação nacional, como evidência da abertura de espaços de aceitação da diferença e do pluralismo, no Brasil e no mundo, consultar o artigo de Luís Donisete Benzi Grupioni - "Os povos indígenas e a escola diferenciada: comentários sobre alguns instrumentos jurídicos internacionais" in Grupioni, Vidal e Fischmann (orgs) (2001).

¹³ 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? Essa questão encontrou uma resposta no Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, lançado pelo MEC em 1998: "Os princípios contidos nas leis dão abertura para a

A atual Constituição da República Federativa do Brasil entrou em vigor em outubro de 1988. No que se refere aos direitos indígenas, ela rompe com uma tradição da legislação brasileira, marcada pela postura integracionista que sempre procurou incorporar e assimilar os índios à "comunidade nacional". Com a nova Constituição, os índios não só deixaram de ser considerados uma espécie em vias de extinção, como passaram a ter assegurado o direito à diferença cultural, isto é, o direito de ser índios e de permanecer como tal.

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 "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 reprodução física e cultural dos índios. Outra inovação importante da atual Constituição foi a de garantir aos índios, a 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 os povos indígenas.

Além do reconhecimento do direito dos índios de manterem sua identidade cultural, a Constituição de 1988 garante a eles, 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 importante e necessário papel 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, que menciona, pela primeira vez, de forma explícita a educação escolar para os povos indígenas. A primeira menção a educação indígena encontra-se na parte do ensino fundamental, no artigo 32, onde se estabelece que este será ministrado em língua portuguesa, mas que será assegurado às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. Ou seja, reproduz-se aqui o

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, ao invés 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, tanto para que essas escolas sejam de fato incorporadas e beneficiadas por sua inclusão no sistema, quanto respeitadas em suas particularidades". (MEC, 1998: 34)

direito inscrito no capítulo 210 da Constituição Federal. 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 isto 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 correspondentes às respectivas comunidades. A LDB ainda prevê a formação de pessoal especializado para atuar nessa área e a elaboração e publicação de materiais didáticos específicos e diferenciados.

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. Esse 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 parte, estão os objetivos e metas que deverão ser atingidos, a curto e a longo prazo.

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

O Plano Nacional de Educação 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-se que a União em colaboração com os Estados devem equipar as escolas indígenas com equipamento didático-pedagógico básico, incluindo bibliotecas, videotecas e outros materiais de apoio, bem como serão adaptados os programas já existentes hoje no Ministério da Educação em termos de auxílio ao desenvolvimento da educação.

Atribuindo aos sistemas estaduais de ensino a responsabilidade legal pela educação indígena, o PNE assume como uma das metas a ser atingida nessa esfera de atuação a profissionalização e o reconhecimento público do magistério indígena, com a criação da categoria de professores indígenas como carreira específica do

magistério e com a implementação de 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. Esta obrigatoriamente deverá dialogar com as diretrizes curriculares emanadas pelo Conselho Nacional de Educação.

Regulamentando a educação indígena

"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 eles 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, quando esta se lançou na análise de dois documentos encaminhados pelo Ministério da Educação (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), bem como de uma consulta feita pelo Ministério Público Federal do Rio Grande do Sul. A matéria ficou a cargo do Pe. Kuno Paulo Rhoden que foi indicado como relator.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena foram aprovadas em 14.09.1999, 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 funcionamento da escola indígena e propõe ações concretas em prol da educação escolar indígena.

Merece destaque no parecer que institui as diretrizes a proposição da categoria escola indígena, a definição de competências para a oferta da educação escolar indígena, a formação do professor indígena, o currículo da escola e sua flexibilização. Essas questões encontrarão normatização na Resolução n. 3/99, gerada no âmbito das mesmas discussões que ensejaram este parecer. No Diário Oficial da União foi publicado em 17/11/1999 a Resolução 3/99, que fixa diretrizes nacionais para o funcionamento das escolas indígenas. Importantes definições foram aí 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 destas definições merecem ser destacadas.

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

Outro ponto importante da Resolução 3/99 é a garantia de uma formação específica para os professores indígenas, podendo esta ocorrer em serviço e, quando for o caso, concomitantemente com a sua própria escolarização. A resolução estabelece que os Estados deverão instituir programas diferenciados de formação para seus professores indígenas, bem como deverá regularizar a situação profissional dos professores indígenas, criando uma carreira própria para o magistério indígena e realizando concurso público diferenciado para ingresso nessa carreira.

Ao interpretar a LDB, o Conselho Nacional de Educação, por meio desta 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 de professores indígenas, 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 dos professores e das comunidade indígenas para planejar e executar a educação escolar diferenciada nas escolas indígenas.

Tanto a Resolução 3/99 quanto o Parecer 14/99 do CNE 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 a extrema heterogeneidade de situações vividas hoje pelos 218 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 sócio-culturais e sócio-lingüísticas de cada povo indígena bem como em relação aos seus diferentes projetos de futuro.

Todavia, estes princípios precisam encontrar respaldo e acolhimento nas normatizações estaduais que vão disciplinar o funcionamento das escolas indígenas, enquanto unidades integrantes dos sistemas estaduais de ensino, bem como regularizar a situação dos professores indígenas, enquanto profissionais contratados pelo Estado ou pelo município. É aqui, portanto, no âmbito estadual que os princípios federais precisam ganhar efetividade, gerando normas e procedimentos que lhes possam dar vazão. É neste âmbito que se consolida o direito a uma educação diferenciada na medida em que se implementa e se realiza o direito a uma escola própria e de qualidade.

Este é o momento em que diferentes Estados da federação 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. Este é, portanto, o momento de se refletir sobre como os avanços alcançados na esfera federal poderão encontrar detalhamento nas esferas estaduais, potencializando as oportunidades dos povos indígenas terem uma escola e uma educação que atenda a seus interesses e aspirações de futuro.

Conquistando uma nova educação

"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 de formação de professores indígenas, quanto do funcionamento das escolas em terras indígenas, é também um fato a ser registrado que muitos são os impasses para que estes consensos se generalizem, gerando novas e produtivas práticas escolares. A falta de vontade política de setores governamentais 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 ainda uma escola distante da comunidade, sem recursos pedagógicos e didáticos a não ser a lousa e o giz, monolíngüe na 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 prática educativa da maioria das escolas indígenas do país. E os setores governamentais responsáveis pelo gerenciamento da educação indígena no país, em suas diferentes esferas (federal, estadual e municipal) se

mostram pouco permeáveis às mudanças reclamadas pelos povos indígenas. Tais instâncias, via de regra, 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, que tão caracterizam a administração pública no Brasil. Face a burocracia governamental, a tão propalada participação indígena fica mais no discurso que na prática.

Na contramão dessas dificuldades, professores e comunidades indígenas exercitam sua persistência e determinação. Cada vez mais se torna evidente que somente na medida em que os povos indígenas de fato assumirem a escola, apropriando-se dela, tanto nos aspectos pedagógicos quanto nos aspectos gerenciais, é que ela será de fato uma escola indígena. Para isso, além de ter professores indígenas a sua frente, é preciso que toda a comunidade participe de seu dia-a-dia, de modo que ela possa estar a serviço de seus interesses e projetos comuns, dando respostas às demandas por elas formuladas e colaborando para os diferentes processos de autonomia cultural e de cidadania indígena almejados pelos povos indígenas.

É assim que paulatinamente um novo papel está sendo desenhado para a escola indígena no país. E o protagonismo desse processo está com os professores indígenas e suas comunidades, cabendo a eles definir o perfil da escola indígena, de modo que ela possa responder aos projetos de futuro que cada povo está procurando construir. Hoje, a escola pode contribuir para que os povos indígenas encontrem um lugar digno no mundo contemporâneo, vivam em paz, mantendo suas línguas e suas tradições e repassando-as às novas gerações. Isso implica terem o direito de tomar decisões sobre o seu próprio destino, com autonomia e liberdade. Já não é de agora que se decide para os povos indígenas o que é melhor para eles. O que se assiste, hoje, é que os próprios povos indígenas estão reclamando para si o direito de decidirem seu próprio caminho, a partir de relações mais equilibradas com o mundo de fora da aldeia, assentadas no respeito às suas concepções nativas. Edificar escolas indígenas que possam contribuir para esse processo de autonomia faz, sem dúvida, parte dos diferentes projetos de futuro dos povos indígenas no Brasil.

Bibliografia

Araújo, Ana Valéria – “Direito Internacional e Povos Indígenas” in Ricardo, Carlos Alberto(ed.) – *Povos Indígenas no Brasil – 1991-1995*, ISA, São Paulo,1996, págs. 23 a 28.

Azanha, Gilberto e Valadão, Virgínia Marcos - *Senhores destas terras - Os povos indígenas no Brasil; da colônia aos nossos dias*, Coleção História em Documentos, Atual Editora, São Paulo, 1991, 82 páginas.

Carneiro da Cunha, Manuela (org.) - *História dos Índios no Brasil*. São Paulo: Cia das Letras, Fapesp, SMC-SP, 1992.

D'Angelis, Wilmar e Veiga, Juracilda (orgs.). *Leitura e escrita em escolas indígenas*. Campinas: ALB e Mercado de Letras, 1997.

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

Grupioni, Luís Donisete Benzi (Org.) - *Quem são, quantos são e onde estão os povos indígenas e suas escolas no Brasil?: Programa Parâmetros em Ação de Educação Escolar Indígena*, Ministério da Educação / Secretaria de Educação Fundamental, Brasília, 2002.

Grupioni, Luís Donisete Benzi, VIDAL, Lux e FISCHMANN, Roseli (orgs.). *Povos Indígenas e Tolerância: construindo práticas de respeito e solidariedade*. Edusp e Unesco, São Paulo, 2001.

Grupioni, Luís Donisete Benzi – “Um território ainda a conquistar” in *Educação escolar indígena em Terra Brasilis, tempo de novo descobrimento*. IBASE, Rio de Janeiro, págs. 33-55, 2004.

Grupioni, Luís Donisete Benzi - "Educação e povos indígenas: construindo uma política nacional de educação escolar indígena" in *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, INEP/MEC, Brasília, Vol. 81, n. 198, págs. 273-283, maio-agos., 2000.

Grupioni, Luís Donisete Benzi. "Os índios e a Cidadania" in MEC/SEED. *Índios no Brasil*, Cadernos da TV Escola, Vol.3, Brasília, 1999, págs. 25-46.

Heinz, Wolfgang S. – *Indigenous populations, ethnic minorities and human rights*, Berliner Studien zur Internationalen Politik 10, Quorum Verlag, Berlin, 1988, 224 págs.

Hildebrand, Martin von – “Entre la ley e la Costumbre” in COAMA – *Derechos de los Pueblos Indígenas en las Constituciones de América Latina*, Disloque Editores, Colômbia, 1996, págs.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*, ILRC, Washington, 1994, 148 págs.

Klineberg, Otto - “Prejuicio”. In: SILLS, David L. (Diretor). *Enciclopédia Internacional de las Ciências Sociales*. Madrid: Aguilar Ediciones, 1976, Vol. 8, p. 422-429.

Lopes da Silva, Aracy e 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 e Ferreira, Mariana Kawall (orgs). *Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola*. São Paulo: Fapesp/Global/Mari, 2001.

Ministério da Educação. *Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena*. Brasília: MEC-SEF e Comitê Nacional de Educação Escolar Indígena, 1993.

Ministério da Educação. *Referenciais para formação de professores indígenas*. Brasília: MEC, 2002, mimeo.

Ministério da Educação. *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas*. Brasília: MEC, 1998.

Ribeiro, Darcy - *Os índios e a civilização: a integração das populações indígenas no Brasil moderno*, Editora Vozes, Petrópolis, 1982, 4ª edição, 509 páginas.

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

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*, Disloque Editores, Colômbia, 1996, págs.5-11.

Santilli, Márcio. *Os Brasileiros e os índios*. São Paulo: Editora Senac, 2001.

Secretaria de Educação - Projeto Tucum. *Jenipapo, urucum e gíz. 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*, ISA, São Paulo,1996,, págs. 29-33.

Veiga, Juracilda e Salanova, Andrés. *Questões de Educação Escolar Indígena: da formação do professor ao projeto de escola*. Brasília: Funai/Dedoc e ALB, 2001.