

5 POLÍTICAS PÚBLICAS E A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

Helânia Tomazine Porto Veronez*

RESUMO

As políticas escolares para os povos indígenas, no Brasil, desde os tempos coloniais até o final da década de setenta, caracterizaram-se por um contínuo de omissões e discriminações. Só a partir da Constituição de 1988, foi assegurado aos índios o direito de ser diferente, isto é, o direito das comunidades indígenas manterem sua identidade cultural. É a nossa intenção, neste artigo, apresentar panoramicamente a história da educação indígena no Brasil, assim como as reivindicações das organizações indígenas e indigenistas pelo reconhecimento de seus direitos, especificamente, ao acesso a uma educação formal diferenciada, intercultural, bi ou multilíngüe, comunitária voltada para a sua autodeterminação. Focalizaremos também as políticas públicas educacionais implementadas para os povos indígenas, seus modelos e suas leis ao longo dos quinhentos anos de envolvimento do povo indígena com a sociedade nacional.

Palavras-chave: Políticas públicas; educação; comunidades indígenas.

A história da educação escolar indígena

A verdade é que a escola, como instituição, não pode verdadeiramente ser transplantada. Tem que ser criada em cada cultura.

Anísio Teixeira

As políticas escolares para os povos indígenas, no Brasil, desde os tempos coloniais até o final da década de setenta, caracterizam-se por um contínuo de omissões e discriminações. Durante esse longo período, a questão da escolaridade do índio sempre foi baseada em políticas de integração e assimilação, transferindo-se apenas propostas curriculares convencionais das redes oficiais para as aldeias. Imposição de um modelo de escola centralizadora, etnocêntrica, que só reconhecia com legítima a cultura européia, esta era valorizada em detrimento da cultura e dos saberes indígenas. As escolas reforçavam esse modelo de educação indo de encontro às línguas e culturas indígenas que sistematicamente foram silenciadas,

* **Helânia Tomazine Porto Veronez** é professora da Universidade do Estado da Bahia, Campus X.

desvalorizadas e substituídas pela língua e cultura “nacional”, sem preocupação com os processos próprios de aprendizagem de cada comunidade indígena.

Ferreira (2001) descreve que a história das políticas educacionais para os povos indígenas no Brasil pode ser dividida em quatro períodos que se inter-relacionam, marcados por lutas, reivindicações, avanços e conscientização dos povos indígenas que vêem, hoje, a educação escolar como instrumento de luta e exercício da autonomia.

O primeiro período situou-se na época do Brasil Colônia, quando a escolarização dos índios esteve sob responsabilidade exclusiva de missionários católicos. Os jesuítas criaram as primeiras escolas para os índios – escola de ler, escrever e contar. Estas funcionavam, geralmente, em casa de taipa, onde os índios aldeados – crianças e adultos – eram doutrinados com aulas de catequese.

O segundo período foi marcado pela criação do órgão Serviço de Proteção ao Índio¹ (SPI) em 1910, e se estendeu até as políticas de ensino da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) e sua articulação com o Summer Institute of Linguistic (SIL) e outras missões religiosas até 1977, aproximadamente. Já o terceiro período foi assinalado com o surgimento de organizações indigenistas não-governamentais e formação de movimento indígenas, nos fins da década de setenta. O quarto período é caracterizado pelo fortalecimento de grupos organizados da sociedade civil, basicamente de professores e antropólogos de universidades brasileiras, que passaram a trabalhar junto às comunidades indígenas organizando políticas e ações no campo da educação escolar para os povos indígenas.

O período colonial foi o mais longo da história da educação formal no Brasil para os povos indígenas. O ensino era ministrado exclusivamente por missionários, a maioria da Companhia de Jesus, responsabilizados pela alfabetização dos povos indígenas, tendo como missão além de ensinar a ler e escrever, ensinar também as quatro operações e os princípios da moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana. Quando a escola foi implantada nas aldeias indígenas, as línguas, a tradição oral, o saber e a arte dos povos indígenas foram discriminados e excluídos do espaço escolar. O objetivo das práticas educativas era negar a diversidade dos índios, fazer com que as comunidades indígenas desaprendessem as suas culturas e assimilassem “saberes” europeus, ou seja, deixassem de ser índios para serem “civilizados” e facilmente incorporados aos trabalhos braçais, fornecendo mão-de-obra para o desenvolvimento e sustentabilidade da colônia portuguesa.

As ações educativas executadas pelos missionários eram usadas como um meio de impor um modelo hegemônico de uma civilização, excluindo os povos indígenas do processo político, econômico e social. Dessa forma, foi negado a estes povos o direito de serem reconhecidos como grupos culturalmente distintos, detentores de saberes, portadores de costumes e tradições.

De acordo Grupioni (2004, p. 5),

¹ O Serviço de Proteção ao Índio surgiu em 20/07/1910 ligado ao Ministério da Agricultura, seguia a política do engenheiro militar Cândido Mariano da Silva Rondon – o seu primeiro diretor. Sua meta era não aldear, não tutelar as tribos, respeitar seus costumes, alimentação, modo de vida, terras, porém na prática isso não aconteceu.

a introdução da escola em meio indígena serviu de instrumento de imposição de valores alheios e de negação de identidade diferenciadas, por meio de diferentes processos como a catequização, a civilização e a integração forçada dos índios à comunhão nacional.

Historicamente, a escola pode ter sido o instrumento de execução de uma política que contribuiu para a extinção de mais de 800 línguas indígenas, uma vez que, para a maioria das escolas em aldeias indígenas acreditavam que os índios falavam uma única língua, a Tupi.

A Crença de que a língua Tupi era o idioma geral dos povos indígenas reside do fato de que, por ocasião da chegada dos conquistadores portugueses ao Brasil, encontraram nas costas marítimas da Bahia os povos Tupinambá². Os missionários que trabalharam entre esses índios aprenderam a língua, impuseram-lhe uma gramática de moldes latinos e difundiram-na para os demais povos não Tupi. Até o século XIX, tudo o que sabia sobre os índios referia-se aos povos da língua Tupi, os não falantes do Tupi eram chamados de Tapuia, povos de “língua travada”, que não se compreendia. Segundo os estudiosos Carboni e Maestri (2003, P.20),

a homogeneização lingüística realizada pelos jesuítas, através da gramatização da ‘língua geral’, cancelava a diversidade e a riqueza étnica e lingüística nativa. Essa simplificação aparece nitidamente na ‘língua geral jesuítica’, constituída a partir do ‘tupinambá’, mas com o qual ela apresenta diferenças de ordem gramatical, devido, sobretudo ao fato de sua descrição e gramatização realizou-se a partir do modelo latino.

A educação jesuítica continuou até a expulsão dos padres da Companhia de Jesus, em 1759, após 210 anos de permanência no Brasil. O Marquês de Pombal - então Ministro dom José I -, responsável por essa expulsão, decretou o fim da escravidão indígena e do poder temporal das missões e criou o Diretório dos Índios. Para Meliã (1979, p. 44) o “Diretório de Pombal” foi “uma jóia de destruição e maquiavelismo da cultura”. O mesmo elucida esta afirmação, citando o 6º parágrafo do documento pombalino, em traz a ordem – introduzir nos povos conquistados o idioma do conquistador porque este é o meio mais eficaz para desterrar destes povos o barbarismo. A reforma política-administrativa realizada pelo marquês de Pombal foi determinante para a imposição do português e erradicação das línguas indígenas.

Pombal tentou “abolir” a escravidão indígena, convertendo aldeias em vilas, estimulando os casamentos mistos. Defensor de uma política integracionista impôs o português como língua obrigatória³, um dos pilares da futura unidade nacional – a língua portuguesa. E mais uma vez é negado aos índios o direito de se expressar em seu próprio idioma. Nesse período, a instituição escolar indígena continuou servindo de imposição de valores alheios

² Quanto a esta afirmação há outras informações apresentadas pela estudiosa Raquel F. A. Teixeira, no texto *As Línguas Indígenas no Brasil*, ela elucida que o nome da língua seria tupinambá ou tupi antigo, era a língua falada pelos índios Tupinambá, que também eram conhecidos com Tamoio, Tupinikin, kaetê, pontiguára, Tabajara, entre outros. O tupinambá também ficou conhecido como “língua Brasília”. Muitas vezes surgem referências à língua Tupi-guarani, quando na verdade se pretendia falar da língua dos índios tupinambá. O Tupi-Guarani não é um idioma, mas uma família lingüística da qual os Tupinambá faziam e fazem parte.

³ No princípio era a língua geral (variante do Tupi, modificada pelos jesuítas) que se expandiu mais que o português. Ela e o Guarani, no Prata, são as línguas das missões, do sul à Amazônia, a fala materna dos mamelucos, usada nos lares paulistas até o séc. XIX. O português se afirma primeiro na área da cana-de-açúcar e como língua oficial, triunfa quando Pombal torna seu uso obrigatório.

e negação da identidade e cultura diferenciadas. Pois, para impor sua hegemonia política e social, os colonizadores tinham de manter o domínio ideológico, cultural, religioso e, sobretudo lingüístico.

Só no século XX, a partir de 1910, o Estado resolveu estruturar uma política indigenista menos desumana, influenciada pelas idéias positivistas do começo deste século. Era uma escola mais preocupada com a diversidade cultural e lingüística dos povos indígenas, marcando o início de uma nova face, mais humanizada “e democratizada” pelo reconhecimento da diversidade, da pluralidade étnica, na perspectiva de “inclusão” desses povos na sociedade brasileira como produtores de bens de interesse comercial para o abastecimento do mercado regional. Foi neste contexto histórico que se estabeleceu a escola indígena, ainda como mecanismo de viabilização das políticas públicas a serviço da sociedade nacional.

A escola para os índios era idealizada em função do projeto econômico e social da época, de uma sociedade majoritária e capitalista. Ao Estado cabia a tarefa de estabelecer e aplicar todas as diretrizes da escola às comunidades indígenas. “O Estado brasileiro pensava uma ‘escola para os índios’ que tornasse possível a sua homogeneização. A escola deveria transmitir os conhecimentos valorizados pela sociedade de origem européia.” (BRASIL, 2002, p. 27)

No Brasil, desde o século XVI, a oferta de programas de educação escolar aos povos indígenas esteve pautada pela catequização, civilização e integração forçada dos índios à sociedade nacional. Dos missionários jesuítas aos positivistas do Serviço de Proteção aos índios, do ensino catequético ao ensino bilíngüe, o objetivo foi um só: negar a diferença, assimilar os índios, fazer com que eles se transformassem em algo diferente do que eram. Cansados desse modelo de instituição escolar os índios não demonstraram interesse pela escola apresentada pelos técnicos do Serviço de Proteção aos Índios. Consideramos relevante registrar o depoimento da professora Bakairi, do Mato Grosso, quanto às práticas educativas vivenciadas por ela, nas escolas coordenadas pelo Serviço de Proteção dos Índios, SPI.

Antigamente era assim (...) eu fui aluna do Serviço de Proteção dos Índios, SPI. Estudei naquela época. Quando a gente não sabia lição ficava de castigo. A professora prendia a gente no quarto escuro e ficávamos horas para nos soltar. A gente ficava de castigo porque não entendíamos o português e não decorava logo na cabeça. (BRASIL, 2002, p. 27)

O descaso das comunidades indígenas ao padrão de educação formal imposto fez com que o SPI, em 1956, elaborasse um “programa de reestruturação das escolas”, tendo como objetivo adaptar as escolas às necessidades de cada grupo indígena. Além da reestruturação do “prédio” das escolas indígenas, o SPI investiu na criação de “clubes agrícolas”, e as escolas passaram a ser denominadas de “casa do índio”, para evitar comparações negativas com as antigas escolas indígenas, do período colonial. Nas propostas curriculares foram incluídas aulas práticas – “práticas Agrícolas” para os meninos e “práticas Domésticas” para as meninas e as oficinas de trabalhos.

Este programa destinado a promover uma educação escolar mais humana para os povos indígenas esbarrou na ineficiência de se atender as necessidades culturais e lingüísticas de cada comunidade assistida pelo

órgão, e também pela falta de um corpo técnico-docente mais preparado para dar conta da realidade multifacetada das aldeias, uma vez que as propostas educativas ficavam a mercê dos técnicos do SPI.

Com a extinção do Serviço de Proteção ao Índio e com a criação da Funai (Fundação Nacional do Índio), em 1967, a educação indígena passou a vislumbrar, ainda que pequenas, algumas mudanças. A Funai elegeu o ensino bilíngüe como forma de respeito aos valores tribais, atendendo às exigências estabelecidas a partir da Convenção de Genebra. Sendo assim, a Funai delegou que os índios deveriam assumir as funções educativas nas suas comunidade, com o intuito de inviabilizar a intercessão de não-índios nos valores morais e culturais de cada etnia. Mas, os educadores indígenas, em número reduzido, frente aos educadores não-indígenas, não conseguiram com sucesso a alfabetização de seus irmãos, por desconhecerem metodologias que contemplassem o ensino do bilingüismo, uma vez que não dominavam plenamente a gramática normativa da língua portuguesa, além da carência na formação pedagógica, pois até o começo do século passado eram os missionários e técnicos de serviços de proteção aos índios que entravam nas aldeias para lecionar e não havia nenhuma preocupação em se preparar os futuros professores, um corpo docente indígena, para atuar nas suas próprias comunidades.

A política da Funai estava fundamentada em programas de Desenvolvimento Comunitário (os DCs⁴) respaldados pela Organização das Nações Unidas (ONU). Os trabalhos desenvolvidos pelos missionários evangélicos norte-americanos do Summer *Institute of Linguistic* (SIL) nas aldeias, desde 1956, vinham ao encontro com os projetos políticos da Funai, que desejava instituir uma política indigenista internacionalmente⁵.

O Serviço de Proteção ao Índio não havia conseguido elaborar e executar programas educacionais bilíngües por falta de pessoal capacitado e por desconhecer estratégias para lidar com a grande variedade lingüística existente no país. A Funai, com a missão de uma política indigenista, “cientificamente” fundamentada e que fosse bem vista e aceita pelos órgãos internacionais, elegeu o projeto educacional bicultural do SIL⁶ como modelo a ser adotado por muito tempo nas aldeias indígenas.

Até a década de setenta, o Estado por meio de sucessivos convênios firmados com o SIL, repassou a ação governamental brasileira para essa

⁴ Esses programas foram criados no período pós-guerras pelos países capitalistas desenvolvidos, com o objetivo de “melhorar as condições” de vida no Terceiro Mundo, mas implicitamente frear os avanços dos ideais socialistas.

⁵ Atender à Convenção de Genebra, de 1957, que dispunha sobre a proteção e a integração das populações indígenas e de outras populações tribais e semitribais de países independentes, adotada pela Organização Internacional do Trabalho – OIT, primeiro instrumento internacional destinado ao reconhecimento dos direitos mínimos aos povos indígenas, elaborados em 37 artigos. Conhecida também como Convenção de nº 107, esta estabelece, entre outros princípios, a proteção das instituições, das pessoas, dos bens e do trabalho dos povos indígenas e reconhece o direito à alfabetização em línguas indígenas, determinando que os Estados signatários devessem adotar o medidas contra o preconceito do restante da população nacional que pudesse prejudicar a imagem e os direitos dos povos indígenas.

⁶ O modelo de educação implantado pelo SIL era conhecido como “modelo de transição” que consistia em alfabetizar os alunos na língua indígena, no primeiro ano, no segundo ano introduzia o português oral e a partir do terceiro ano os alunos só estudavam em português.

instituição norte-americana, cujo maior interesse era a conversão de povos indígenas ao protestantismo, por meio da leitura de textos bíblicos traduzidos em língua indígena. Devido à polêmica em torno da presença do SIL no Brasil e da denúncia de antropólogos quanto às ações desses missionários em aldeias indígenas, o convênio foi rompido em 1977, mas em 1983, esse órgão conseguiu reativar a parceria com a Funai, com o objetivo de manter atividades assistencialistas, nas áreas da educação, saúde, linguagem e desenvolvimento comunitário.

O material educativo produzido pelo SIL é utilizado até os dias atuais em escolas que são coordenadas pela Funai, mesmo em comunidades em que não houve atuação desses missionários evangélicos. Segundo Ferreira (2001, p. 83), o SIL elaborou estudos da língua e material pedagógico para os povos Xavantes, Kayabi, Bakairi, Assurini, Karajá, Guajajara, Guarani, Kayapó, Nambiquara, Munduruku, Parintintin, Saruí, Terena, Ribaktsa, Canela, Pareci, Bororo, Waurá, Urubu, Arara e Waiãpi. Ao todo foram aproximadamente 53 povos indígenas assistidos pelo SIL.

Como podemos perceber o SIL acabou assumindo a função de autor e executor dos programas de educação “bilíngüe” e “bicultural” desenvolvidos em áreas indígenas, apoiado oficialmente pela Funai, integrando práticas educativas, estudos lingüísticos e proselitismo.

Hoje o SIL rebatizado de Sociedade Internacional de Lingüística tem o seu trabalho voltado mais para o estudo sociolingüístico das línguas indígenas, apesar de continuar recebendo críticas das instituições universitárias, alegando que a base do trabalho está na tradução da Bíblia e de que nesse processo, a instituição entre os grupos indígenas estaria servindo de instrumento de imposição de valores alheios e da negação da autonomia e alteridade desses povos.

Devido às severas críticas dirigidas à política de ensino da Funai junto ao SIL, atualmente, a Funai desvinculou o discurso sobre educação indígena da atuação dessa instituição, mas o que percebemos é que os sucessivos convênios estabelecidos entre a Funai e as missões evangélicas, permitindo que essas atuassem nos campos educacionais, eximiu o Estado de investir na educação indígena.

Ferreira (2001) analisa que não havia por parte da Funai orientação definida e filosófica de educação para os povos indígenas e que índios das mais diversas regiões do país que freqüentavam escolas mantidas por este órgão e eram discriminados no processo educativo e responsabilizados pelos fracassos na educação formal.

Só em fevereiro de 1991, o Decreto Presidencial nº 26⁷ promoveu a transferência da exclusividade na responsabilidade pela educação escolar indígena da Funai para o Ministério da Educação, atribuindo-lhe a coordenação das ações referentes à educação escolar indígena de sua execução para as Secretárias de Educação dos Estados e municípios, junto às Secretarias Nacionais de Educação do Ministério da Educação, em articulação com órgãos indigenistas e ouvindo as sociedades indígenas.

⁷ Decreto Presidencial, n. 26 de 04/02/1991, artigos 1 e 2. In: BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental Referencial Curricular para as escolas indígenas. Brasília: MEC, 2002. p. 32

A partir da transferência das responsabilidades específicas nesse campo da Funai para o Ministério da Educação – MEC, os direitos educacionais dos índios consolidaram-se no plano legal e institucional com a incorporação da educação indígena ao sistema nacional de educação. Essas mudanças exigiram que se estruturasse dentro do ministério uma assessoria para as escolas indígenas. Implementou-se o Comitê de Educação Escolar Indígena, constituído por representantes de povos indígenas e de organizações e instituições da sociedade e universidades. Esse comitê tomou posse em 1993 e o primeiro objetivo dessa organização foi instituir uma política nacional de educação indígena, publicando no final de 1993, pelo Ministério da Educação um livrinho “Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena” amplamente divulgado no Brasil. Três anos depois foram publicadas as Diretrizes para a Política Nacional, com artigos específicos sobre a educação escolar indígena e em 2002, a publicação do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas.

O surgimento e o fortalecimento das organizações não-governamentais voltadas para a defesa da causa indígena, no final da década de setenta, em destaque: a Comissão Pró-índio de São Paulo (CPI/SP), o Centro Ecumênico de Documentação e Informação (CEDI), Associação Nacional de Apoio ao Índio (ANAÍ), o Centro de Trabalho indigenista Missionário (CIMI) e mais à frente, outras organizações indígenas, como a União das Nações Indígenas (UNI), fizeram com que se delineasse paralelamente à política oficial uma política indigenista, visando entre outras conquistas, à defesa dos territórios indígenas, assistência à saúde e à educação escolar.

Das atuações dessas políticas indigenistas não-governamentais nasceu o I Encontro Nacional de Educação Indígena, organizado pela Comissão Pró Índio/SP, em 1979 – o primeiro movimento no cenário nacional que reuniu pessoas envolvidas em experiências educativas em áreas indígenas. Foi um marco importante, pois a partir desse encontro, várias reuniões ocorreram em todo o Brasil, tendo como preocupação central discussões acerca de uma política de educação para os povos indígenas.

As sucessivas participações e envolvimento das diferentes entidades e instituições pró-índio deram tom final do terceiro período da história da educação indígena e o início do quarto período. Por meio desses encontros e mobilizações, a sociedade nacional tomou conhecimento das dificuldades vivenciadas pelas diversas comunidades indígenas, fortalecendo assim o engajamento de vários segmentos da sociedade – instituições educacionais, religiosas, indigenistas que perceberam a importância da implementação de uma nova política indigenista no campo da educação formal.

Essas articulações desencadearam, em diferentes regiões do país, assembléias e encontros que culminaram com o fortalecimento e a criação das organizações indígenas atuais, como a União das Nações Indígenas, em 19 de abril de 1980, e suas regionais. Lideranças e representantes de sociedades indígenas de todo o Brasil passaram a se organizar, procurando coletivamente soluções para problemas comuns, como o descaso das autoridades quanto à demarcação territorial em áreas que foram usurpadas por fazendeiros, garimpeiros, seringalistas, ao desrespeito à diversidade lingüística e cultural, à ausência de assistência médica adequada, entre outros.

Como podemos perceber do final da década de setenta até meados da década de oitenta, houve uma série de conquistas das populações indígenas.

São frutos dessas mobilizações: retomada do crescimento populacional indígena, demarcação de áreas, articulação política através das organizações nacionais, valorização da cultura, da forma de viver e pensar, de modos próprios de produção de cada comunidade.

As reivindicações feitas, ao longo desses últimos anos, pelas organizações indígenas e movimentos de apoio aos índios abriram caminhos para a oficialização de uma política indigenista brasileira. Direitos esses, garantidos na Constituição Brasileira, promulgada em outubro de 1988. Essas mobilizações foram de fundamental importância para garantir a consagração dos direitos indígenas, e uma das maiores conquistas foi o rompimento com uma tradição de quase cinco séculos de políticas integracionistas, orientadas por práticas de incorporação e assimilação dos índios à comunidade nacional, vendo-os como uma categoria étnica e social transitória, fadada ao desaparecimento.

Para Grupioni (2001, p. 87), o reconhecimento dos direitos dos povos indígenas no mundo contemporâneo avançou muito em relação às décadas passadas, tanto por parte dos estados nacionais quanto pela comunidade internacional. Ele assim se expressou:

a presença e a atuação, cada vez mais visível e marcante, de liderança indígenas tanto nos cenários políticos nacionais como no internacional, demonstra a vitalidade desses povos e seu desejo de manterem suas tradições e práticas culturais num mundo cada vez mais marcado pela globalização, mundialização do mercado e pela integração na comunicação. A diversidade das culturas e a riqueza de conhecimentos, saberes e práticas a elas associada, tantas vezes negada pelo saber hegemônico e pelo poder autoritário, hoje é reconhecida, abrindo espaço para o reconhecimento e a aceitação da diferença e do pluralismo.

Esse estudioso fez um balanço da legislação nacional pontuando que não só no âmbito internacional os povos indígenas vêm conseguindo conquistas importantes, mas também no Brasil, mostrando que o quadro tem se alterado profundamente nos últimos anos, resultado da intensa organização dos povos indígenas e que, mesmo entre a larga distância que se impõe entre o que está estabelecido na lei e o que ocorre de fato na prática, são muitas as conquistas legais obtidas pelos indígenas no sentido do reconhecimento e valorização de seus modos de vida e do direito a uma escola que lhes respeite e que lhes forneça os instrumentos necessários a um convívio mais harmonioso e construtivo com outros segmentos das populações nos estados em que estão inseridos.

As políticas para a educação escolar dos povos indígenas

Todas as constituições anteriores à de 1988, negaram direitos fundamentais aos povos indígenas. As políticas indigenistas presentes nas Constituições de 1934, 1946, 1967, e 1969 estavam centradas nas atividades voltadas à incorporação dos índios à comunhão nacional, uma vez que consideravam que devido ao longo período de convivência com a sociedade nacional, por meio dos processos de integração e de assimilação, os índios estariam fadados a extinção. Sendo assim, todas as leis educacionais tratavam todos os brasileiros como iguais, ou na perspectiva da edificação da igualdade étnica, cultural e lingüística.

Esta compreensão também se deu nos meios acadêmicos. Em 1952, Darcy Ribeiro iniciou uma pesquisa atendendo à solicitação da Unesco, a

respeito de índios e brancos no Brasil. Os resultados dessa pesquisa foram publicados no livro “Os índios e a Civilização”. Nessa obra, o antropólogo denunciava e denunciava que oitenta e sete grupos de índios haviam deixado de existir entre 1900 e 1957 e avaliava que o processo de incorporação do índio à sociedade nacional não resultaria na assimilação do índio, mas na transfiguração étnica, processo pelo qual diferentes grupos indígenas perderiam suas peculiaridades culturais, transformando-se em “índios genéricos”. No entanto, dados atuais têm mostrado que o contingente populacional indígena no Brasil tem crescido de forma constante e que muitos grupos indígenas resistiram, elaboraram estratégias de convivência e buscaram formas mais coerente de relacionamento com a sociedade.

A Constituição de 1988, marcada pela era do “resgate” aos princípios de igualdade, liberdade e justiça social, ideais positivistas amplamente divulgados no início do séc. XX assegurou ao índio o direito de ser diferente, isto é, o direito dos índios manterem sua identidade cultural. A Carta Magna garante nos artigos 210, 215 e 242, o uso de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem, cabendo ao estado proteger as manifestações culturais dos povos indígenas, levando em consideração as contribuições de seus saberes para a formação do povo brasileiro.

Consideramos pertinente a transcrição na íntegra dos artigos supra citados:

Art. 210, 2 - O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

Art. 215, § 1º - O estado protegerá as manifestações das culturas populares indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional.

Art. 242, §1º - O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro.

Os parágrafos que assinalam a educação indígena, explicitados na Constituição de 1988, possibilitaram que essas escolas se constituíssem em um 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 nacional. Nesse sentido, a escola passou a desempenhar uma importante e necessária função no processo de autodeterminação dos povos indígenas.

Com base nos dispositivos da Constituição de 1988, foi publicado o Decreto Presidencial nº 26, de 1991, que atribuiu ao MEC a competência de integrar a educação indígena aos sistemas de ensino regular, dando origem a Portaria Interministerial, Ministério da Justiça e da Educação, nº 559/1991, que detalha os princípios e objetivos da nova política de educação escolar indígena, com ênfase nos mecanismos de fazer valer os direitos do reconhecimento das diversidades cultural e lingüística, e a participação das sociedades indígenas na organização de estruturas administrativo-pedagógicas das instituições escolares indígenas, principalmente nas práticas escolares e na organização curricular. Assim também na produção de materiais e na formação do pessoal técnico para as novas responsabilidades atribuídas pelas Secretarias de Educação. Esse

documento define as ações e as formas de como o MEC irá assumir as novas funções e prevê a criação do Comitê de Educação Escolar Indígena, com o objetivo de garantir que as ações educacionais destinadas às populações indígenas fundamentado no reconhecimento de suas organizações sociais, costumes, línguas, crenças, tradições e nos seus processos próprios de transmissão do saber.

O reconhecimento dos direitos educacionais específicos dos povos foi reafirmado no Decreto de nº 1.904/96, que instituiu o Programa Nacional de Direitos Humanos, estabelecendo-se como meta a ser atingida em curto prazo a formulação e implementação de uma política de proteção e promoção dos direitos das populações indígenas, assegurando-lhes uma educação escolar diferenciada, respeitando seu universo sociocultural.

Quanto à diversidade sociocultural, a LDB apresenta entre os princípios norteadores da educação nacional, o pluralismo de idéias e concepções pedagógicas e a valorização da experiência extra-escolar. Esta lei reforça o direito dos povos indígenas de serem reconhecidos, mais intensamente e legalmente em suas diferenças e peculiaridades pela sociedade nacional. Entre outros aspectos, ela promove a autonomia dos docentes e dos estabelecimentos de ensino para a formação de projeto político pedagógico, ancorado às perspectivas das sociedades plurais, onde os agentes sociais estejam inseridos, possibilitando diálogos entre comunidades-escolas.

A Lei nº 9.394/96 propõe, no artigo 31, no § 3º, que a educação escolar para os povos indígenas, no ensino fundamental, será ministrada em língua portuguesa, mas que será assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios da aprendizagem, reproduzindo o que reza o artigo 210, § 2º da Constituição Federal de 1988, reivindicações já presentes em 1973, Lei nº 6001, Estatuto do Índio, que assim estabelece, no artigo 49, quanto às práticas educativas: A alfabetização dos índios far-se-á na língua do grupo a que pertençam, e em português, salvaguardando o uso da primeira.

Nos artigos 78 e 79 da LDB, “das Disposições Gerais” preconizam que é dever do Estado o oferecimento de uma educação bilíngüe e intercultural que fortaleça as práticas socioculturais e a língua materna de cada povo indígena, oportunizando a recuperação de suas memórias históricas, de reafirmação de suas identidades, dando-lhes também acesso aos conhecimentos técnico-científicos da sociedade nacional.

Sobre essa temática a LDB menciona que:

Artigo 78 – O sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngüe e intercultural aos povos indígenas, como os seguintes objetivos:

I – proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades étnicas, a valorização de suas línguas e ciências.

II – garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias.

Artigo 79 – A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no

provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa.

§ 1º - Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas;

§ 2º - Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos:

I - fortalecer as práticas sócio-culturais e a língua materna de cada comunidade indígena;

II - manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas;

III - desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;

IV - elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado.

A LDB determina articulação com Sistemas de Ensino da União, definido no art. 16, para a elaboração de programas integrados de ensino e pesquisa no âmbito da educação escolar, e que estes envolvam a participação das comunidades indígenas em suas formulações, objetivando a elaboração de currículos específicos, incluindo nos projetos educacionais os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades. Prevê ainda a formação de pessoal especializado para atuar na área de povos indígenas e elaboração e publicação de materiais didáticos específicos e diferenciados. Explicita também que a educação indígena deverá ter um tratamento diferenciado das demais escolas dos sistemas de ensino, dando ênfase à prática do bilingüismo e da interculturalidade, apresentando preceitos para esses direitos sejam colocados em ação, assegurando que cada escola indígena deverá definir seu projeto político-pedagógico, conforme os anseios da comunidade.

O artigo 26 versa focaliza a importância de se considerar as características regionais e locais da sociedade e da cultura, da economia e da clientela de cada escola, para que se consiga atingir os objetivos do ensino fundamental. Aborda também que os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum a ser completada, em dado sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade.

O artigo 87 da LDBEN exige da União a formulação de um plano nacional de educação, com diretrizes e metas a orientarem as decisões e ações governamentais na área da educação. Assim, em janeiro de 2001, o Plano nacional de Educação - PNE (Lei Nº 10.172/01) foi promulgado, reafirmando o direito dos povos indígenas a uma educação escolar intercultural e bilíngüe, além de instituir e regulamentar, nos sistemas estaduais de ensino, a profissionalização e o reconhecimento público do magistério indígena, com a ensino, a profissionalização e o reconhecimento público do magistério indígena, com a criação da categoria de profissionalização e o reconhecimento público do magistério indígena, com a criação da categoria de professores indígenas como carreira específica do magistério. São ao todo vinte e um objetivo e metas estabelecidas que passam a cobrar dos órgãos técnicos e responsáveis um grande engajamento para a transformação de concepções, práticas e procedimentos administrativos para a operacionalização da nova política pública de educação escolar.

Quanto a essas questões Silva (2001, p. 118-9) nos convida a uma reflexão que consideramos coerente, uma vez que as propostas apresentadas na LDB são de grande valia para a implementação dos projetos políticos pedagógicos nas comunidades indígenas, mas ao mesmo tempo em que uma grande parcela de comunidades ignoram esses direitos.

Do mesmo modo, a nova LDB torna flexível as decisões sobre conteúdos, métodos e dinâmicas da educação escolar, atribuindo ao nível local e comunitário o poder de construção da escola e do currículo, legitimando, na escola, a presença de singularidades próprias ao universo sociocultural no qual se instala. Se isso significa um grande avanço em relação à situação de algumas décadas atrás, cabe reiterar as distâncias evidente entre esse nível (legal, textual) da realidade e as situações concretas, socialmente vividas por segmentos majoritários da população.

O Plano Nacional de Educação sinaliza a necessidade de uma formação inicial e contínua dos próprios índios, como professores de suas comunidades. São 21 (vinte um) objetivos e metas estabelecidos: vejamos resumidamente, as seguintes as metas e os objetivos: (1) a adoção de diretrizes e parâmetros curriculares relacionados à educação escolar indígena estabelecidos pelo Conselho Nacional de Educação; (2) a universalização da oferta da primeira parte do ensino fundamental para as comunidades indígenas e sua ampliação gradativa para a sua conclusão; (3) a criação da categoria professores indígenas; (4) o reconhecimento público do magistério indígena com a criação da categoria escola indígena; (5) o estabelecimento de programas contínuos para formação sistemática dos docentes indígena; (6) a formulação de um plano para a implementação da oferta de ensino superior para a formação de professores indígenas; (7) a criação, estruturação e fortalecimento de instância de gerenciamento de educação escolar indígena no âmbito das secretarias de educação; (8) a adaptação de critérios dentro da realidade demográfica e sociocultural dos povos indígenas e ainda, (9) a informação da população brasileira sobre as sociedades e culturas indígenas, como meio de combate ao desconhecimento, a intolerância e o preconceito em relação a essas populações. Quanto a esta meta, Grupioni e Vidal (2001, p.31) avaliam que a população brasileira desconhece a realidade histórica e étnica dos povos indígenas:

O Brasil não conhece a riqueza da diversidade cultural representada pelos mais de 210 povos indígenas que vivem no país hoje, Carlos Alberto Ricardo mostra, em "passados 500 Anos, Sequer Sabemos Seus Nomes, que há um verdadeiro abismo a ser superado: não se sabe quem são, quantos são, nem que língua falam. O desconhecimento da sociodiversidade nativa contemporânea vai do governo aos meios de comunicação, restringindo direitos coletivos e impedindo novas formas de intercambio cultural.

Esses autores ressaltam ainda a importância de se reconhecer o direito que os povos indígenas foram negados: o direito de serem o que são, de se manterem e de serem reconhecidos como grupos culturalmente distintos:

A diversidade de culturas e povos no mundo não é um problema; é ao contrário uma grande riqueza, que revela a incrível capacidade dos seres humanos de encontrar soluções diversas para o bem viver e para satisfação de suas necessidades básicas. O problema está na estreiteza do olhar, da disposição de conviver com aqueles que são diferentes porque falam uma língua que não entendemos, porque se vestem de forma diferente da nossa, porque valorizam coisas que nós não valorizamos, porque acreditam em seres e idéias que nós não acreditamos. Enfim, porque são diferentes de nós. (GRUPIONI; VIDAL, 2001, p. 31)

O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), publicado em 2002, pelo Ministério da Educação e secretaria de Educação Fundamental, integra-se a série Parâmetros Curriculares Nacionais elaborados pelo Ministério da Educação, atendendo também as determinações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, quando situa enfaticamente a diferenciação da escola indígena das demais escolas do sistema. Em seu bojo, ele propõe distinguir as escolas indígenas das escolas não-indígenas, refletir as novas intenções educativas que orientam as políticas públicas educacionais para as escolas indígenas, sinalizando também que estas deverão ter uma função formativa e não normativa. O RCNEI reafirma o direito ao ensino bilíngüe e a um currículo que privilegie os conhecimentos, os costumes, a história e as necessidades de cada nação.

O texto apresenta também princípios e fundamentos gerais de ensino para as várias áreas de estudo presentes no ensino fundamental, mas não se propõe a oferecer “grades” curriculares, pois quer considerar as diversidades de cada escola e comunidade e a autonomia dessas instituições.

O objetivo do RCNEI é oferecer subsídios e orientações para a elaboração de programas de Educação Escolar Indígenas que atendam aos anseios e aos interesses das comunidades indígenas, levando em conta os princípios da pluralidade cultural e da equidade entre todos os brasileiros, bem como, orientações para a elaboração e produção de materiais didáticos e para a formação dos docentes indígenas.

A proposta foi organizada em duas partes. A primeira, Para Começo de Conversa, traz aspectos históricos, antropológicos, políticos e legais da proposta de educação escolar indígena. A segunda, Ajudando a Construir os Currículos das Escolas Indígenas, apresenta orientações pedagógicas para a elaboração das propostas curriculares, subsidiando professores índios e não índios diretamente ligados às ações e implementações e desenvolvimento dos projetos pedagógicos em escolas indígenas.

O RCNEI é o resultado de consulta a muitas organizações, professores, lideranças na tentativa de aproximar os princípios assegurados pela Constituição Federal e pelas demais legislações, a partir da realidade de cada escola indígena, apontando caminhos para uma educação capaz de despertar e desenvolver a sensibilidade para a diversidade sociocultural e para a alteridade. Reconhece a escola enquanto espaço de manifestações pluriéticas, no sentido de ser também um espaço privilegiado para a criação de novas formas de convívio e reflexão no campo da alteridade.

Quanto à construção da alteridade no espaço escolar, Meliá (2000, p.16) afirma que,

por diversos motivos a educação indígena teve momentos de excessivo acanhamento, quase sem coragem para reclamar sua autonomia e seus direitos. A educação indígena não é a mão estendida à espera de uma esmola. É a mão cheia que oferece às nossas sociedades uma alteridade e uma diferença, que nós já perdemos. Educar indigenamente é uma fonte de inspiração, não uma simples condescendência para povos minoritários.

A alteridade indígena como fruto da ação pedagógica não só manterá sua diferença, mas também poderá contribuir para que haja um mundo mais humano de pessoas livres na sua alteridade.

Nessas duas últimas décadas, o processo de institucionalização da educação escolar intercultural indígena vem se aperfeiçoando e se fortalecendo no campo legal, muito se avançou no sentido de se gerar uma mentalidade no setor público a fim de incorporar a concepção de respeito à diversidade sociocultural como princípio da política pública para a educação escolar proposta para os povos indígenas. Mas, há ainda obstáculos a serem superados.

Quanto a essa questão Silva (2001, p. 12) analisa os motivos da morosidade na implementação de uma política educacional sólida e coerente:

[...] Há um grande descompasso entre, de um lado, a educação diferenciada como projeto e discussão e, de outro, à realidade das escolas indígenas no país e a dificuldade de acolhimento de sua especificidade pro órgãos encarregados da regularização e da oficialização de currículos, regimentos e calendários diferenciados elaborados por comunidades indígenas para suas respectivas escolas [...]

[...] O projeto de uma educação diferenciada ainda não se difundiu ou se firmou como proposta enraizada. Dessa forma, pode-se dizer que há, de fato, escolas indígenas, ainda que estas não realizem o ideal de “educação diferenciada almejado” [...]

Entretanto, consideramos que o Brasil vive momentos ricos e importantes para as comunidades indígenas, resultado das exigências feitas ao Estado quanto à transformação das escolas das aldeias, destinadas à civilização dos índios, pelo processo de assimilação da cultura européia e mais tarde da nacional em um espaço para o exercício da autonomia dos povos indígenas. Os índios, nesse cenário, não mais como expectadores, mas os protagonistas das ações educativas, reivindicando seus direitos, reescrevendo seus destinos, fazendo suas escolhas, elaborando e administrando seus projetos de futuro.

O saldo dessas conquistas para a educação escolar, expostas nas legislações educacionais nacionais, foi alcançado por meio de reivindicações indígenas, não oferta gratuita das autoridades; mas em resposta as ações organizadas que exigiram e exigem o reconhecimento de seus direitos à manutenção de suas maneiras específicas e diferenciadas de viver e pensar, de manifestar suas línguas e culturas, suas formas particulares de produção, de reelaboração e transmissão de conhecimentos; acolhidos pela Constituição de 1988.

Grupioni e Vidal (2001, p. 33) explicitam que,

alguns Instrumentos Jurídicos Internacionais demonstram que o direito dos povos indígenas a uma educação diferenciada está expresso em diferentes convenções e declarações internacionais, das quais o Brasil é signatário, bem como está assegurado na legislação nacional, fruto da mobilização indígena e da abertura de espaços de aceitação da diferença e do pluralismo, no Brasil e no mundo. (grifo nosso)

Quanto aos instrumentos internacionais, mencionados por esse autor, os povos indígenas contam com alguns documentos importantes que defendem os seus interesses e direitos. O primeiro instrumento internacional destinado a reconhecer direitos mínimos aos povos indígenas foi documento elaborado na Convenção de Genebra que tratou da proteção e integração das populações aborígenes e outras populações tribais e semitribais nos países independentes, adotada em 1957 pela Organização Internacional do Trabalho (OIT). No tocante a educação, a Convenção prevê

a participação dos povos indígenas na elaboração e execução dos programas educacionais.

Há mais dois documentos voltados exclusivamente à proteção dos direitos indígenas, estes se encontram em fase de discussão pelos organismos internacionais. O primeiro deles, a Declaração dos Direitos dos Povos Indígenas, elaborada pelo Grupo de trabalho das populações Indígenas, este projeto afirma o direito dos povos indígenas à autodeterminação e a manter e reforçar suas características políticas, econômicas, sociais e culturais próprias. Quanto à educação, assegura que os povos indígenas têm o direito de estabelecer e controlar suas instituições e sistemas educacionais, oferecendo às crianças educação em suas próprias línguas, de acordo com seus próprios métodos culturais de ensino e aprendizagem.

O outro documento internacional é o projeto de Declaração Americana sobre os Direitos dos Povos Indígenas. Essa declaração afirma que os Estados devem garantir que os sistemas educacionais indígenas sejam iguais em qualidade, eficiência e acessibilidade àqueles que é oferecido ao restante da população, e ainda, que deverão prover assistência financeira para que possam se desenvolver adequadamente.

Apesar de todos esses mecanismos legais presentes nas políticas públicas nacionais e internacionais para a educação indígena, lideranças e organizações indígenas têm se mobilizado para garantir o direito de continuarem existindo como comunidades distintas. Nestes últimos anos tem sido efetiva a participação de lideranças indígenas nos fóruns internacionais, apresentando denúncias, reivindicações e formulando coletivamente propostas para uma nova ordem em que o direito de se manterem como povos portadores de tradições próprias seja respeitado.

No cenário nacional, os povos indígenas propuseram em 2002, o Estatuto das Sociedades Indígenas, em tramitação no Congresso Nacional. Este documento, composto por 135 artigos, regula as relações dos povos indígenas, de suas comunidades e dos índios individualmente com a sociedade e com os povos índios individualmente com a sociedade e com os Estados Brasileiros, as quais devem se basear nos princípios de proteção e respeito às organizações sociais, costumes, línguas, crenças e tradições de cada povo, os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam e todos os seus bens, princípios estes estabelecidos no primeiro artigo do referido estatuto.

Nos artigos 99, 100 e 101 abordam a concepção de educação indígena e sobre a manutenção e responsabilidade para com as escolas:

Artigo 99 – A educação escolar indígena específica e diferenciada, será organizada em distritos educacionais, integrantes de um subsistema ao sistema federal de ensino.

§ único – O subsistema de educação escolar indígena terá seu financiamento garantido no orçamento da União.

Artigo 100 – Na estrutura do subsistema de Educação Escolar Indígena haverá:

I – Distrito de Educação Escolar Indígena;

II – Um Conselho Nacional de Educação Escolar Indígena

Artigo 101 – Os Distritos de Educação Escolar Indígena são instâncias de participação e decisão direta dos povos indígenas acerca de seus processos escolares, com configuração geográficas que respeitem as diversidades sócio culturais, cujo espaço

decisório é constituído pelas Assembléias Distritais.

§ 1º - As Assembléias Distritais serão compostas pelos membros das comunidades indígenas dos respectivos distritos.

§ 2º - As Assembléias Distritais exercerão a função de planejamento das ações, definição das políticas e diretrizes, aprovação dos regimentos internos dos Distritos de Educação Escolar Indígena e o controle social dos mesmos.

Artigo 102 - Os Distritos de Educação Escolar Indígena serão ministrados por Conselhos Distritais compostos por representantes das comunidades e organizações indígenas locais e entidades governamentais e não governamentais que atuam diretamente na educação Escolar Indígena na região, garantindo a representatividade de cada povo que compõe o Distrito e, no mínimo, a paridade entre índios e não índios.

§ 1º - A União garantirá infra-estrutura e pessoal necessário segundo a demanda apresentada pelos Distritos.

Neste documento uma das exigências das sociedades é que a União se responsabilize pelos estabelecimentos de educação escolar indígena. Reivindicação coerente, pois não há clareza na distribuição de responsabilidade entre a União, os Estados e os Municípios quanto a esta questão, o que dificulta a implementação da política nacional para que se assegure a especificidade do modelo de educação às comunidades indígenas.

Os dispositivos oficiais, tanto nacionais quanto internacionais, mostram que estão lançadas as bases para uma política educativa indígena, mais próximos das expectativas e necessidades dos povos indígenas. Alguns dispositivos ainda devem ser regulamentados, aprovados e outros precisam sair do papel e ganhar força na prática. O último dispositivo legal, em nível estadual, aprovado foi o Projeto de Resolução sobre Educação Escolar Indígena⁸ - Conselho Estadual de Educação da Bahia, Resolução CEE Nº 106/2004. Este documento reforça a importância de que se implante no Estado da Bahia, nos Sistemas Estadual e Municipais de Ensino, a Educação Indígena, conforme o que está estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais, especialmente no caput de que trata da Educação Escolar Indígena, no Sistema Estadual de Ensino; para que se resgate, em definitivo, a inclusão do índio brasileiro no espectro maior do conjunto dos direitos dos cidadãos, valorizando e respeitando, nas comunidades indígenas, a sua diversidade étnica, suas formas de organização social, sua cultura, costumes, crenças, línguas e tradições, e assegurando a sua plena interação na sociedade, de forma cidadã. Conforme esta resolução, as escolas indígenas deverão passar para administração estadual, ou em convênio com o Estado, mas também podem continuar no município, caso este tiver sistema próprio de ensino e condições de mantê-las.

No segundo parágrafo do Capítulo II - Dos Fundamentos, Pressupostos e Objetivos, estabelece que a educação escolar indígena será fundamentada na especificação do modelo de educação intercultural, indissociável da educação indígena, e será ministrada em escolas indígenas implantadas e com plena participação de cada comunidade escolar indígena.

⁸ Projeto de Resolução sobre Educação Escolar Indígena - Processo CEE nº 0007350-6/2004, atos aprovados na 297ª Sessão Plenária, em 19 de outubro de 2004, Parecer CEE nº 106/2004, publicado no Diário Oficial em 22 e 23 de janeiro de 2005.

A legislação estadual da Bahia normatiza que a educação escolar indígena deve ser implementada segundo os anseios manifestados pelos índios, direito este garantido na Constituição Federal de 1988 e regulamentado na Lei 9394/96, quando reafirma o reconhecimento da diversidade cultural e defende o pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas no ensino escolar indígena. A Resolução CEE descreve as ações a serem desenvolvidas pelos órgãos estaduais e/ou municipais em sete capítulos.

Acreditamos que há ainda, muito a ser construído no sentido da democratização de uma educação de qualidade para todos os povos indígenas, que venha ao encontro dos seus sonhos e que garanta a inclusão dos povos indígenas nos programas governamentais. Mais uma porta se abriu para o reconhecimento das diferenças culturais existentes em nossa sociedade e para a construção de propostas educacionais e práticas pedagógicas que possam satisfazer as necessidades básicas de educação das comunidades indígenas da Bahia. Com a publicação dessa resolução, acreditamos que os órgãos educacionais assumam o compromisso de oferecer um programa adequado à realidade das comunidades étnica do nosso estado, legitimando e consolidando a educação escolar indígena como uma modalidade de ensino dentro do sistema nacional de educação, respondendo, assim, a luta do movimento indígena por uma educação escolar específica e diferenciada.

No entanto, consideramos que a Resolução do CEE 106/2004 não contemplou em seus artigos um programa especial para a formação de professores indígenas em nível superior, por meio de parceria com as universidades públicas do Estado da Bahia.

A proposta de uma escola indígena específica, de qualidade exige das instituições e órgãos responsáveis a definição de novas dinâmicas, concepções e mecanismos eficientes para que estas instituições de ensino sejam de fato incorporadas e beneficiadas por todas as duzentas, aproximadamente, sociedades indígenas que habitam o território brasileiro. A promulgação das leis, das diretrizes não eximiu as comunidades indígenas de continuarem reivindicando, buscando a efetivação dessa educação diferenciada, segundo depoimento da professora Guarani Maria Lurdes:

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 ensinam, mas a gente não quer 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 elas sejam cumpridas.⁹

Torna-se de crucial importância a viabilização dessas políticas públicas no campo da educação indígena por parte dos governantes, buscando a implementação urgente das escolas nas comunidades que

⁹ Depoimento da professora Maria de Lurdes, membro do povo Guarani/MS publicado no texto Educação indígena na Lei de Diretrizes e Bases da Educação. NACIONAL. In: Ministério da Educação e Cultura – SEF. Referencial curricular nacional para as escolas indígenas. Brasília: MEC-SEF, 2002. p.20

ainda não tiveram acesso a esse bem simbólico e a viabilização das propostas estabelecidas para os educadores indígenas. Independentes dos seus anseios quer seja com objetivos de ascensão social, isto é, para a sua formação e capacitação profissional, quer para superar as condições de exclusão política, econômica a que foram submetidos ao longo dos anos.

Muitas medidas oficiais já foram tomadas para o acesso a escola, mas ainda há muito por fazer, considerando que muitas comunidades pelo Brasil a fora, estão excluídas ou em defasagem entre o avanço do discurso e da legislação sobre educação escolar indígena e a realidade de grande parte das escolas e programas educacionais oficiais oferecidos aos índios. No entanto, as comunidades indígenas contemporâneas reconhecem a escola enquanto um espaço privilegiado para a construção da autonomia e alteridade do seu povo, mas exigem que esse espaço se constitua num instrumento da autonomia e alteridade do seus saberes e tradições e não um instrumento de imposição de valores culturais da sociedade nacional. Quanto à distância do que a lei garante o que de fato acontece na prática Grupioni (2001, p. 95-6) analisa que,

no Brasil dos últimos anos, as mudanças também se fazem sentir, tanto em termos administrativos quanto legais. Se podemos afirmar que no plano jurídico o reconhecimento da diversidade cultural e da necessidade de respeitá-la e valorizá-la já esta suficientemente explicitado, como é o caso da Constituição de 1988 e da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional, no plano administrativo, que envolve o gerenciamento do sistema educacional, dos recursos financeiros e de pessoal técnico para o atendimento da demanda escolar indígena. Há muito a ser experimentando e construído.

Quanto a esta questão, Silva (2001, p. 104) também argumenta que,

apesar de seu reconhecimento legal e de sua institucionalização, a consolidação plena, na prática, dessa 'escola índia' permanece na pauta dos debates e das reivindicações indígenas. Por quê? Pelo conhecimento fosso que costuma haver entre a letra da lei e a prática política e a administrativa no país é certo. Também porque o reconhecimento dos direitos educacionais específicos dos índios é fato relativamente novo e há muito a discutir, criar e aperfeiçoar.

Consideramos importante o fortalecimento de mecanismos de diálogo e articulação entre os diversos setores do Estado e da Sociedade Civil com as organizações indígenas e indigenistas para que coletivamente se produzam os subsídios necessários para a execução das diversas diretrizes e metas que vêm sendo propostas em documentos referendados pelo MEC. Os dispositivos legais estão postos, faltam medidas eficazes para que todas as idéias sejam implementados. É importante que se garanta não só o ensino fundamental, mas o ensino médio e o superior para os povos indígenas¹⁰.

Grupioni (2001) considera que nenhum instrumento de lei dará conta da diversidade histórica, cultural das diversas sociedades indígenas.

¹⁰ Quanto ao ensino superior para os professores indígenas merecem destaque a UNEMAT – Universidade Estadual de Mato Grosso, por ter sido a pioneira e por ter alcançado em 2004 o reconhecimento pelo Conselho Estadual de Educação do Mato Grosso – CEE-MT para os primeiros cursos de formação superior indígena no Brasil e a Universidade Federal de Roraima que criou a Licenciatura Intercultural, que tem hoje 120 alunos.

Comungamos com o estudioso, no sentido de que os princípios norteados propostos nas leis deixam explícitos a importância da construção de uma educação que valorize as práticas culturais de cada comunidade, ao mesmo tempo em que aponta para importância dessas comunidades terem acesso ao conhecimento e práticas de outros grupos e sociedades e que uma normatização excessiva e muito detalhada poderá inibir o surgimento de novas e importantes práticas pedagógicas que poderão ser construídas nas demandas e no convívio com os diferentes segmentos da sociedade brasileira. Ao Estado não compete impor modelos para serem seguidos, mas oferece meios para que os povos indígenas possam sem constrangimento propor seus programas educacionais.

Para a edificação dessa escola de qualidade tão almejada por todos os que se preocupam com a educação indígena, a participação ativa dos professores indígenas e de suas comunidades em todos os processos de construção e definição da escola e de seu projeto pedagógico é uma necessidade *sine qua non* para que esse bem cultural seja alcançado por todos.

Conhecer os instrumentos legais e estudá-los, compreendê-los e torná-los efetivos como parâmetros que poderão subsidiar e gerar novas práticas é tarefa urgente, tanto para as comunidades indígenas quanto para os técnicos governamentais, responsáveis pela implementação das políticas educacionais. Silva (2001, p. 116) considera importante nesse processo de concretização dessa escola a participação das comunidades envolvidas:

Uma educação escolar diferenciada é, antes de mais nada, aquela que abriga, acolhedoramente, a diferença: aceita-a, analisa-a, reconhece-a. Se a escola é um lugar onde processos locais, regionais, nacionais e globais se entrecruzam, é no conhecimento de saberes também múltiplos que está a sua força como instituição indígena, nos casos em que ela é aceita e desejada pelos índios, quando inscrita em seus projetos de futuro.

Trata-se não apenas de regulamentar e oficializar o que é de direito, mas promover e ampliar o debate coletivo em torno de questões maiores que circundam a questão educacional – o valor do ser humano – que priorizem a todos a igualdade de direitos, o respeito às diferenças, a solidariedade, o bem público, a justiça, pois só assim a luta pela conquista de uma escola plural terá sentido e terá valido a pena na história da educação de nosso país.

ABSTRACT

Scholar politics for indigenous peoples, in Brazil, from colonial to the end of the seventies, were characterized by continued omission and discrimination, It was only from 1988 Constitution that the right to be different was asserted to Indian, that is, the right of indigenous communities to maintain their cultural identity. It is our intention, in this essay, to give on overview on the history of indigenous education in Brazil, as well as claim of indigenous and indigenists organizations for recognition of their rights, specifically, concerning access of a different, intercultural, bilingual or multilingual, community formal education with the objective of autodetermination. We will also emphasize educational public politics implemented for indigenous peoples, their models and laws during the course of the five hundred years of involvement of indigenous people with national society.

Keywords: Public politics; education; indigenous communities.

REFERÊNCIAS

- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. *Lei de diretrizes e bases*. Brasília: Congresso Nacional, dezembro, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Plano Nacional de Educação: proposta do Executivo ao Congresso Nacional*. Brasília: MEC-INEP, 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Referencial curricular nacional para as escolas indígenas*. Brasília: MEC, 2002.
- CADERNOS CEDES. *Educação indígena e interculturalidade*. São Paulo: Unicamp, 2000, N. 49. V. 19.
- CARBONI, F.; MAESTRI, M. *A linguagem escravizada: língua, história, poder e luta de classes*. São Paulo: Expressão Popular, 2003.
- CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DA BAHIA. Parecer n. 286/2004, Resolução CEE n. 106/2004, publicado no Diário Oficial em 22 e 23 de janeiro de 2005.
- FERREIRA, M.K.L. A educação escolar indígena. In: SILVA, A. L.; FERREIRA, M. K. L. *Antropologia, história e educação*. 2. ed. São Paulo: Global, 2001.
- GRUPIONI, L. D. B. Os povos indígenas e a escola diferenciada. In: GRUPIONI et al (Org.). *Povos indígenas e tolerância*. São Paulo: USP, 2001.
- GRUPIONI, L. D. B.; VIDAL, L. B. A tolerância e os povos indígenas: a busca do diálogo na diferença. In GRUPIONI et al (Org.). *Povos indígenas e tolerância*. São Paulo: USP, 2001.
- MELIÁ, B. *Educação indígena e alfabetização*. São Paulo: Loyola, 1979.
- REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL. *Constituição do Brasil*. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.
- RIBEIRO, D. *Os índios e a civilização*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1977.
- SILVA, A. L. da. A educação indígena entre diálogos interculturais e multidisciplinares. In. SILVA, A. L. da; FERREIRA, M.K.L. (Orgs.). *Antropologia, história e educação*. São Paulo: Global, 2001.
- _____. Educação para a tolerância dos povos indígenas no Brasil. In GRUPIONI, L. D. B. et al (Org.). *Povos indígenas e tolerância*. São Paulo: USP, 2001.
- SILVA, A.L. da; GRUPIONI, L. D. B (Orgs.). *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. 4. ed. São Paulo: Global, Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 2004.