

EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL: AVANÇOS, LIMITES E NOVAS PERSPECTIVAS

Gersem Baniwa¹ – UFAM

Introdução

A história da educação escolar indígena no Brasil pode ser dividida em dois períodos muito distintos, se considerarmos sua missão institucional. A Constituição Federal de 1988 é o divisor de águas destes dois períodos. Durante o primeiro longo período (1500-1988) a “escola para índio” tinha uma missão muito clara de conduzir e forçar que os nativos fossem integrados e assimilados à “Comunhão Nacional”, ou seja, que fossem extintos como povos étnica e culturalmente diferenciados entre si e da sociedade nacional. Em razão disso, as línguas, as culturas, as tradições, os conhecimentos, os valores, os sábios e os pajés indígenas foram perseguidos, negados e proibidos pela escola. Neste período não cabe a denominação de escola indígena, uma vez que esta pressupõe algum nível de participação e protagonismo indígena. Na “escola para índio” a relação é verticalmente de brancos para índios, ou seja, os brancos são os donos e mandatários da escola que impõem processos educativos segundo seus interesses.

A partir da Constituição Federal de 1988 a escola indígena passa ter a missão inversa da antiga “escola para índio”, a de contribuir para a continuidade histórica dos povos indígenas, étnica, cultural e fisicamente. O cumprimento dessa nova atribuição passa a ser o maior desafio da escola indígena contemporânea. Como transformar a antiga escola colonizadora e branqueadora de 500 anos em uma escola promotora das culturas, das línguas, das tradições e dos direitos indígenas em diálogo com outras culturas, conhecimentos e valores? Esses direitos garantidos na lei representam uma importante conquista histórica dos povos indígenas e de seus aliados, resultado de muita luta e sacrifícios. É importante considerar a relevância dos direitos legais enquanto intenção, projeto ou meta a ser alcançada. O papel dos movimentos e organizações de professores e lideranças indígenas foi fundamental para o estabelecimento dos direitos e precisa ser também para sua efetivação nas práticas cotidianas nas escolas e nas aldeias indígenas.

Nos últimos 25 anos, professores e lideranças indígenas, educadores indigenistas, técnicos e gestores da educação, buscam caminhos para essa necessária transformação da escola indígena caracterizada atualmente fundamentalmente por seu modelo plural, diverso, transitório e dinâmico. Não existe um modelo, um objetivo e nem uma meta única. Cada povo indígena concebe historicamente sua escola e projeta-a segundo suas perspectivas contextualizadas. A diversidade de experiências em curso é outro avanço histórico, enquanto uma característica central da educação escolar

¹ Gersem Baniwa é professor da Universidade Federal do Amazonas.

indígena, na perspectiva teórica, política e pedagógica de escola própria, específica e diferenciada, como definem as normas brasileiras.

Muitas vezes é um equívoco avaliar uma experiência escolar de uma comunidade indígena a partir de determinados critérios teóricos, ideológicos ou pedagógicos, pois, a escola indígena representa hoje, de algum modo, uma resposta às demandas e necessidades reais e legítimas, no seu momento e contexto histórico. Deste modo, enquanto para algumas comunidades indígenas, a escola precisa estar mais direcionada ou focada para possibilitar adequadamente o acesso a alguns conhecimentos da sociedade nacional como, por exemplo, a língua portuguesa, a matemática e a informática, que consideram estratégicos para atender suas necessidades práticas na defesa de seus direitos, outras preferem uma escola que esteja mais direcionada para revitalização, transmissão e valorização da cultura e identidade do povo.

Em termos gerais, a educação escolar indígena é o campo de política pública voltada para os povos indígenas que mais avançou no país. Isso não significa que não persistam problemas. Aliás, continuam velhos problemas que ainda fazem da educação escolar indígena uma vergonha para o país que é oitava economia do mundo, como é o caso da enorme precariedade em infraestrutura das escolas indígenas principalmente na região amazônica, que segundo dados do Censo Escolar (INEP, 2012) são mais de 700 escolas indígenas das 2.800 existentes em todo o país que não possuem prédio próprio. Mas é necessário reconhecer o esforço e as conquistas alcançadas, resultado de muitas lutas e esforços de professores e lideranças indígenas, assim como, de muitos técnicos, gestores e dirigentes do poder público.

Avanços

Os avanços na educação escolar indígena nos últimos anos podem ser classificados em três categorias: legal, político e pedagógico. No campo jurídico e político as conquistas avançaram em três direções: no estabelecimento de um arcabouço jurídico e normativo que reconhece e garante as autonomias pedagógicas e de gestão dos processos educativos dos povos indígenas, superando a velha visão e prática política colonial de educação integracionista e tutelar; o reconhecimento político e jurídico da educação escolar específica e diferenciada como direito coletivo que orientou a expansão do atendimento da oferta escolar no âmbito do sistema nacional de ensino, superando a visão assistencialista e paternalista do indigenismo colonial e; o reconhecimento da importância do protagonismo indígena em todo o processo educativo das comunidades indígenas com o surgimento de professores e técnicos indígenas no magistério e gestão de suas escolas. Em 2011, dos 12.000 professores atuando nas escolas indígenas, 11.000 era professores indígenas, o que representa 91,60%. Há 20 anos o quadro era exatamente inverso, os professores brancos atuando nas escolas indígenas representavam 96%.

No âmbito legal, ocorreram importantes conquistas com a adoção de dispositivos constitucionais e infraconstitucionais pelo Estado brasileiro que reconhecem e garantem os direitos específicos dos povos indígenas enquanto povos diferenciados, mas também garantem a cidadania plena. O reconhecimento de existência sociocultural e étnico é o primeiro passo para o reconhecimento e garantia de direitos específicos. No campo da educação escolar indígena, o reconhecimento sociocultural e étnico possibilitou, entre outras conquistas, o uso, a promoção e a valorização da língua materna e dos processos próprios de ensino-aprendizagem no âmbito das escolas das aldeias, cuja base legal está explícita na Constituição Federal de 1988:

O ensino fundamental será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem (Artigo 210, Inciso 2).

Outros dispositivos legais tais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) adotada pelo Brasil em 2004 e do Plano Nacional de Educação reafirmam o reconhecimento dos direitos de autonomia político-pedagógica das escolas indígenas na definição e implementação de processos educativos inerentes aos sistemas socioeducativos de cada povo. A LDB em seus artigos 26, 32, 78 e 79, reconhece que uma educação de qualidade não deve se basear em preceitos que determinem que a cultura dominante impere em detrimento de outras culturas.

Para deixar ainda mais clara a nova orientação legal, o Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio do Parecer 14 e da Resolução 03 de 1999, fixou o status jurídico, pedagógico e administrativo da escola indígena, com **normas e ordenamento jurídico próprio**:

Estabelecer, no âmbito da Educação Básica, a estrutura e o funcionamento das escolas indígenas, reconhecendo-lhes a condição de escolas com normas e ordenamento jurídico próprio e fixando as diretrizes curriculares do ensino intercultural e bilíngüe, visando a valorização plena das culturas dos povos indígenas e a afirmação e manutenção de sua diversidade étnica (CNE, Resolução 03/1999, Artigo 1º).

A conquista dos direitos legais é em si mesma relevante, pois, é a partir destas leis que os povos indígenas ganham força e legalidade para cobrar dos governos sua aplicação. Além disso, os povos indígenas ganham amparo político-jurídico em suas iniciativas. Ou seja, nos casos em que o Estado não cumpre seu papel de promotor e garantidor dos direitos, os povos indígenas podem, por iniciativa própria e amparados pela lei, implementá-los. Isso acontece muito no caso da educação escolar indígena. As comunidades indígenas tomam iniciativas de construir, organizar e gerir suas escolas e depois reivindicam o reconhecimento destas por parte dos sistemas de ensino. Mas no plano estratégico é importante considerar a necessidade premente que o Estado cumpra e faça cumprir e garantir de fato os direitos indígenas. Deve haver, portanto, um esforço

comum de indígenas, governos e da sociedade brasileira no sentido de garantir a implementação concreta dos direitos indígenas.

No âmbito político-institucional também ocorreram várias conquistas importantes. A primeira foi a transferência de responsabilidade pela oferta da educação escolar aos povos indígenas do monopólio da FUNAI para os sistemas de ensino (União, Estados e Municípios), ocorrida em 1991. Esta mudança político-institucional associada ao novo arcabouço jurídico inaugurado pela Constituição Federal de 1988 possibilitou o surgimento imediato de inúmeras experiências inovadoras de escolas indígenas por todo o Brasil, além da expansão da oferta. Se em 1990 (um ano antes da transferência de responsabilidade da FUNAI para o MEC) havia 754 escolas atendendo 40.000 alunos indígenas (CNE, 2007), em 2012 esses números quadruplicaram para 2.954 escolas indígenas e 234.869 alunos indígenas matriculados na educação básica (INEP, 2012).

As mudanças jurídicas, políticas, pedagógicas e administrativas permitiram a inclusão da escola indígena no âmbito do Regime de Colaboração no Sistema Nacional de Ensino. A escola indígena deixa de ser uma figura isolada e por vezes excludente como era a escola da FUNAI, para integrar a política pública nacional por meio do Plano Nacional de Educação (PNE) e do Programa de Desenvolvimento da Educação (PDE) do país. As novas escolas se esforçam por valorizar as pedagogias indígenas e seguir os processos próprios de ensino-aprendizagem de cada povo. Uma das conquistas mais importantes no campo da diferenciação afirmativa da escola indígena é o reconhecimento de suas categorias específicas, tais como: professor indígena, magistério indígena e escola indígena com normas e ordenamento jurídico próprio.

As possibilidades trazidas pelas ideias inovadoras da escola indígena própria animaram os povos indígenas na luta por ela. Em resposta a essa demanda, os sistemas de ensino também em diferentes níveis, formas e compromissos, passaram a se organizar para ampliar o atendimento e melhorar a qualidade do ensino, segundo os princípios da nova escola indígena específica, diferenciada, bilíngüe e própria.

Outro avanço importante é o novo papel das comunidades indígenas, fortalecidas com o crescente protagonismo indígena na condução local da gestão e do processo pedagógico das escolas. A grande maioria dos professores, gestores e técnicos que trabalham nas escolas das aldeias são indígenas que podem fazer a diferença no campo do fazer pedagógico e na gestão da escola indígena. Atualmente mais de 95% dos professores que atuam nas escolas das aldeias são indígenas. Na prática o protagonismo dos professores indígenas ainda é limitado, o que pode significar a necessidade de melhorar e ampliar os seus processos de formação inicial e continuada. Os professores, os gestores e as lideranças indígenas precisam assumir realizar a transformação da escola indígena para atender os anseios e os projetos societários de seus povos.

No âmbito gerencial é importante destacar o processo gradativo de ampliação dos investimentos de recursos financeiros destinados à manutenção das escolas indígenas, iniciado em 1991, quando elas passaram à responsabilidade do MEC, dos Estados e dos Municípios, sendo, portanto incluídas como beneficiárias das políticas de financiamento da educação nacional, como o FUNDEB e o PNAE. Essa inclusão foi seguida por um olhar diferenciado do ponto de vista de custos, em razão da qual os coeficientes para os alunos indígenas também foram específicos, sendo que no PNAE

este valor é o dobro do aluno não indígena e no FUNDEB, o coeficiente do aluno indígena é 20% superior ao aluno não indígena. O grande desafio é como garantir que esses recursos sejam efetivamente aplicados em favor das escolas indígenas pelos sistemas de ensino, que passa necessariamente pelo controle social mais eficiente e eficaz e pela capacidade técnica e ética dos gestores públicos.

Além dos fundos permanentes de financiamento da educação, as escolas indígenas ainda foram beneficiadas com a criação do Plano de Ações Articuladas (PAR) em 2007. Os estados e municípios passaram a receber apoio financeiro suplementar e específico para atendimento às escolas indígenas por meio de seus planos de trabalho denominado de PAR indígena, voltado para construções de escolas, formação inicial e continuada de professores indígenas e para produção de material didático específico para escolas indígenas.

No campo de participação indígena destaca-se a conquista da representação no Conselho Nacional de Educação (CNE), da criação da Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena, da realização da I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena – I CONEEI (2009) e da participação indígena na Conferência Nacional de Educação – CONAE (2010). Além disso, vários estados criaram seus conselhos estaduais de educação escolar indígena, como instâncias consultivas, ou mesmo normativa, como é o caso do Estado do Amazonas. Muitos Estados e Municípios que não criaram conselhos de educação indígena, mas garantiram a participação de representantes indígenas nos diferentes conselhos estaduais e municipais de educação.

No campo do fortalecimento da política nacional de educação escolar indígena sob a coordenação do MEC, duas decisões político-administrativas foram importantes: a criação da Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena (CGEEI) e a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) em 2004. Dois espaços institucionais que contribuíram para dar visibilidade às escolas indígenas no âmbito do MEC e do governo, mas principalmente no âmbito do sistema nacional de educação, além de impulsionar políticas, programas e ações, com maior protagonismo indígena. A instauração de programas específicos de formação de professores indígenas em nível de ensino médio (magistério indígena) e em nível de graduação (licenciaturas interculturais), aliados aos programas de produção de material didático específico foram resultados importantes da CGEEI e da SECAD.

Em termos gerais, a descentralização das políticas de educação escolar indígena no âmbito do regime de colaboração entre os sistemas de ensino e a fixação de novos parâmetros legais e normativos, resultou no surgimento de uma pluralidade de experiências de escolas indígenas voltadas à superação da velha escola colonial alienígena. Muitas escolas indígenas passaram a produzir e utilizar material didático próprio, em geral bilíngüe e voltado para o letramento e para as primeiras séries iniciais do ensino fundamental, a desenvolver ensino via pesquisa, calendários e currículos diferenciados ou flexíveis, atividades escolares e pedagógicas aliadas às atividades produtivas e ensino profissionalizante.

Mas, mesmo diante de avanços conceituais, políticos, pedagógicos, gerenciais e financeiros, as escolas indígenas ainda enfrentam grandes desafios e problemas oriundos dos limites do modelo político-administrativo das políticas públicas adotados pelos governos e pelo Estado.

Limites e desafios da escola indígena

Um dos maiores desafios da escola indígena está no campo pedagógico, ou seja, como por em prática, os conceitos político-pedagógicos inovadores da educação escolar indígena. Creio que este seja o maior desafio da política de educação escolar indígena na atualidade. Essa dificuldade tem origem em campos interrelacionados. O primeiro campo é dos sistemas de ensino que resistem às mudanças conceituais. Os dirigentes políticos, os gestores e os técnicos locais apresentam forte resistência à mudança de mentalidade, cultura e prática política. Muitas escolas indígenas elaboram seus projetos político-pedagógicos inovadores com organização do tempo escolar dinâmico e de acordo com os sistemas sociais e educativos da comunidade, mas, os conselhos de educação ou mesmo as secretarias de educação não tem reconhecido. A resistência é resultado de um misto de medo ou insegurança dos gestores diante do novo, do diferente, do imprevisível e de um comodismo ou apego aos antigos modelos e padrões de escola e de educação escolar tradicional colonial.

Os sistemas de ensino não possuem estruturas adequadas e equipes qualificadas para atender as demandas das escolas indígenas, resultando na baixa capacidade e qualidade na execução dos programas de construção de escolas, formação de professores, elaboração de material didático, transporte escolar e alimentação escolar. Esse leque de problemas é agravado pela dificuldade de coordenação das políticas que deveria ser exercida pelo MEC a partir do Regime de Colaboração entre os sistemas, mas que esbarra no discurso de autonomia dos sistemas. A fragilidade do Regime de Colaboração resulta na inexistência histórica no âmbito dos sistemas de ensino de políticas e programas específicos voltados para atender as demandas e realidades específicas das comunidades indígenas nos campos do transporte escolar (fluvial e aéreo), distribuição e descentralização flexível da alimentação escolar, construção de escolas diferenciadas para comunidades indígenas nômades, de áreas de várzea (prédios suspensos, flutuantes, móveis ou barco-escola) e de regiões florestais distantes cujo único acesso é via aérea. Para estas realidades os processos licitatórios convencionais são impraticáveis para viabilizar as construções, distribuir material e alimentação escolar, formar professores e realizar acompanhamento pedagógico.

Além disso, é importante salientar a existência de situações em que os dirigentes municipais ou estaduais, os gestores e as equipes técnicas são claramente contrários aos direitos quanto aos direitos indígenas, como acontece, por exemplo, na região do Vale do Javari, no Estado do Amazonas, que é histórico e conhecido em nível nacional e internacional. Nestes casos, seria necessário pensar alternativas específicas que superem a visão distorcida da autonomia do ente federado municipal, para que os outros entes, o Estado e a União, pudessem atuar para resolver o problema, estadualizando ou federalizando a rede de escolas indígenas. Não se pode admitir que a autonomia de um sistema de ensino seja a razão ou a desculpa para não se cumprir determinações legais e respeito aos direitos estabelecidos dos povos indígenas.

Mesmo nas situações em que há vontade política por parte dos dirigentes, gestores e técnicos locais, persistem problemas operacionais graves que exigem processos administrativos adequados, capazes de atender as realidades e demandas indígenas. Tratando-se especificamente da região Amazônica, por exemplo, não acredito que, sem a criação de processos administrativos específicos e diferenciados, seja possível um dia resolver os problemas de infra-estrutura como construções de escolas, transporte escolar, distribuição de material e alimentação escolar nos rincões

das floretas, dos rios, igarapés e montanhas onde se situa boa parte de escolas de povos indígenas da região, refugiados dos tempos de perseguição, violência e massacres praticados pelas frentes de colonização. Aliás, são esses povos que mais precisam e demandam atendimento do poder público, pela situação de precariedade de suas escolas e que pelas enormes distâncias e dificuldades de acesso nunca tiveram atendimento digno. O poder público precisa chegar a essas comunidades e escolas, superando desafios, que com certeza serão maiores do que naquelas regiões e lugares já alcançados. Os avanços alcançados até agora estão relacionados às regiões mais próximas dos centros urbanos e dos centros administrativos, pelas facilidades de acesso em comunicação e transporte. O desafio de agora em diante será avançar para as regiões mais distantes e de difícil acesso e que também são mais caras em termos de custos financeiros e mais complexas do ponto de vista técnico-pedagógico por tratar-se de povos bilíngües e com pouco ou nenhum contato com o mundo envolvente.

Em função disso devemos reconhecer que os desafios pela frente serão ainda maiores, mas, dignos e necessários, não apenas para diminuir os índices negativos da política educacional nacional, mas principalmente porque se trata de atender direitos, humanos e indígenas. Não devemos olhar e nos preocupar apenas com os altos custos, que em geral assustam e desanimam planejadores e gestores, mas com os ganhos da política pública, dos cidadãos indígenas e da sociedade em geral que caminha cada vez mais para uma sociedade menos excludente, injusto e desigual.

Outro desafio enfrentado pela atual escola indígena é o dilema da comunicação e da convivência intercultural (CANDAU, 2006) que se tornou sua principal estratégia político-pedagógica. Trata-se do dilema de atender ao mesmo tempo as demandas pelo resgate, manutenção e valorização dos conhecimentos, das culturas, das tradições e dos valores tradicionais próprios dos povos indígenas e o acesso aos conhecimentos, às técnicas e aos valores da sociedade envolvente. É necessário considerar a legitimidade dessa dupla missão complexa da escola indígena definida e requerida pelas comunidades, mas sempre de acordo com suas realidades históricas de contato e contextos locais e étnicos (LUCIANO, 20110). O problema reside em como atender de forma equilibrada, coerente e com razoável eficiência essa dupla demanda a partir do modelo de escola que temos hoje: seriado, segmentado, cíclico, carga horária, calendário e dias letivos pré-estabelecidos na lógica da escola não indígena cuja principal missão é sempre acelerar e abreviar a formação básica e profissional para o mercado de trabalho. Em muitos casos a escola indígena não exclui a perspectiva de formação para o mercado, mas também não abre mão da formação própria, humana, cultural, moral, espiritual, existencial.

Em geral as escolas indígenas tem se esforçado para atender essa dupla missão, mas enfrentam sérias limitações e contradições internas geradas a partir da falta de clareza não do que se quer, mas do como fazer para se alcançar os resultados desejados. Um exemplo claro da limitação é querer que a escola indígena, seguindo o mesmo modelo organizativo da escola não indígena em termos de tempo, espaço e estrutura curricular, atender as duas perspectivas ao mesmo tempo. Se 200 dias letivos por ano e três anos de ensino médio já são considerados poucos para o que se pretende transmitir aos alunos dos conhecimentos técnico-científicos, imagina quando a isso se acrescenta com a mesma importância e tempo, a transmissão de conhecimentos tradicionais. Nessa tentativa, muitas escolas indígenas tem se transformado em escolas híbridas e igualmente limitadas, do ponto de vista de sua eficácia em dar respostas e gerar resultados esperados pelas comunidades indígenas que é formar cidadãos indígenas

capazes de conviver e contribuir tanto com o seu mundo étnico-cultural próprio quanto com e no mundo do branco. Além disso, há o problema pouco refletido que é a transferência da responsabilidade pela educação das pessoas, que tradicionalmente entre os povos indígenas é de responsabilidade da família, dos mais velhos e da comunidade para a escola, sabendo-se que muitas formas de ensinamento ou mesmo muitos conhecimentos tradicionais não podem ser escolarizáveis, pois não podem ser de domínio público em uma sala de aula ou de um profissional de ensino, mesmo sendo indígena.

Essas limitações e contradições da escola indígena atual trazem algumas preocupações. Uma escola que se esforça para ser intercultural ou híbrida em geral passa a trabalhar de forma superficial os diferentes campos de conhecimento tradicional e científico que acaba formando um cidadão indígena potencialmente vítima de exclusão e desigualdade. Com a formação superficial híbrida não consegue nem se integrar satisfatoriamente na vida da sua aldeia e nem na vida fora da aldeia (sociedade regional, nacional e global). Sem um equacionamento mínimo dessas questões no âmbito das escolas indígenas corremos o risco de estarmos formando novas gerações de indígenas frustradas consigo mesmo e com o processo de sua formação escolar, pois não consegue se realizar como membro de sua comunidade étnica e nem no mundo branco, por não conseguir competir em pé de igualdade no mercado de trabalho ou no acesso a formação acadêmica.

Privar ou reduzir a possibilidade das crianças e dos jovens indígenas de terem acesso pleno aos conhecimentos da sociedade dominante pode ser também uma forma de exclusão, geradora de desigualdades entre indivíduos e coletivos étnicos no plano cultural, econômico, profissional e humano, tão perversa quanto à negação do direito à valorização e à continuidade das identidades e culturas tradicionais.

Essa problemática nos remete à necessidade de repensar a escola indígena ou pelo menos evitar definições homogêneas de sua missão institucional e incentivando e promovendo modelos diversificados de escola e de processos educativos alternativos capazes de dar conta dessa complexa demanda interna e externa dos povos indígenas.

A diversificação de experiências pedagógicas e gerenciais da escola indígena é uma necessidade político-institucional para dar conta das diferentes realidades e perspectivas indígenas. Muitos povos indígenas querem a escola para além de possibilitar acesso aos conhecimentos científicos e diálogo menos assimétrico com a sociedade nacional e global, contribuir para o resgate, transmissão, exercício e valorização das suas práticas culturais e identitárias. Outros povos entendem que a escola deve centrar sua missão em possibilitar acesso e diálogo com a sociedade nacional e global, pois, a transmissão de suas culturas e identidades é de responsabilidade da própria comunidade ou povo indígena. Não conheço nenhuma comunidade ou povo indígena que tenha reivindicado escola apenas para transmissão de seus conhecimentos e identidades. Há, portanto, um entendimento comum entre os povos indígenas de que a escola deve contribuir para possibilitar uma relação menos desigual e desvantajosa com a sociedade nacional e global, desde que não seja em detrimento dos seus conhecimentos, culturas e identidades.

Outro aspecto extremamente complexo de exclusão e desigualdade na escola indígena diz respeito ao seu lugar constituído no âmbito das políticas do Estado, que impõe rigoroso limite ao seu alcance político-pedagógico. A escola indígena por ser uma instituição do Estado, este se sente no direito de impor limite à autonomia

pedagógica e gerencial, claramente um flagrante descumprimento das leis e normas do país. Neste caso, a sociodiversidade só é admitida e tolerada no âmbito da escola indígena, até o ponto em que ela representa uma vantagem para o capital no sentido de ampliar e diversificar o mercado ou até o ponto em que não questione os interesses das elites políticas e econômicas que detém o domínio do poder do Estado.

Não podemos esquecer também que as escolas indígenas, por inevitável influência do mundo externo, sofrem tendência de reproduzir os processos político-pedagógicos excludentes e discriminatórios das escolas não indígenas, onde a sociodiversidade se transforma em princípio de desigualdade. A escola indígena precisa ajudar a combater esse tipo de exclusão e desigualdade que se sustenta no discurso de que todos fazemos parte da mesma sociedade, mas cada um vale, conforme a sua origem escolar, seu pertencimento étnico e sua condição econômica. Os povos indígenas além de serem classificados como pobres são também indígenas, como se ser índio fosse ser inferior, que muitas vezes os impedem de ter acesso a serviços, bens e direitos. O próprio termo indígena ou índio é um termo excludente, pois, reduz, generaliza e uniformiza uma enorme diversidade de povos e culturas espalhadas por todo o planeta terra e que só no Brasil são 265 povos falando 180 línguas.

A escola indígena, por valorizar os conhecimentos, as culturas e os valores indígenas, não poder ser usada para justificar sua exclusão. Mas também ela não pode ser incluída de forma irrefletida nas chamadas políticas inclusivas, pois isso seria um retrocesso histórico ao tempo das políticas integracionistas e assimilacionistas do Estado colonial, quando inclusão, integração e assimilação indígena significavam negação, condenação e destruição das culturas indígenas, como forma de limpeza étnica. Só podemos admitir políticas inclusivas nos termos próprios dos povos indígenas quando se trata de reconhecer e garantir os direitos específicos como é a educação escolar indígena específica e diferenciada no âmbito da política nacional ou como direito humano universal, mas garantindo suas distinções e diferenciações próprias, sendo necessário para isso o estabelecimento de políticas públicas específicas com normas e procedimentos administrativos igualmente específicos. Querer aplicar os procedimentos financeiros e administrativos monolíticos das escolas não indígenas para as escolas indígenas é outra forma profunda de exclusão que gera desigualdades inquestionáveis para a garantia de direitos dos povos indígenas à educação própria, na medida em que desigualdade em termos de possibilidades e oportunidades aos grupos sociais diferenciados, minoritários e historicamente excluídos.

Em termos gerais, existem desafios comuns para os agentes do Estado (bem intencionados) e lideranças indígenas como é o caso da superação e do descolamento cognitivo e cultural de cinco séculos de práticas coloniais autoritárias, racistas, etnocêntricas e tutelar. Os agentes do Estado e da sociedade nacional majoritária precisam avançar na garantia do direito de cidadania plena aos povos indígenas enquanto coletividades constitutivas e formativas da nação brasileira e enquanto coletividades com direitos diferenciados, o que significa garantir espaço físico (territorial), cultural (cosmologias, filosofias, epistemologias, espiritualidades e materialidades próprias) e temporal (civilizações milenares e históricas, do passado, do presente e do futuro). Infelizmente ainda percebemos que os povos indígenas são considerados pelos agentes do Estado como cidadãos brasileiros de terceira categoria ou como grupos humanos inferiores a outros grupos que compõem a sociedade majoritária,

por isso seus direitos são tratados como subordinados ou condicionados aos direitos e interesses das maiorias ou minorias dominantes.

Desta visão subalterna e inferiorizada da cidadania indígena resultam as enormes dificuldades para se criar no Brasil condições administrativas para implementação de políticas públicas diferenciadas para os povos indígenas diferenciados. A tendência é sempre adotar políticas generalistas e indiferenciadas que terminam violando os direitos indígenas, mesmo diante de discursos de valorização e respeito às diversidades étnicas e culturais. Somente a título de exemplo, cito os casos mais recentes como a Lei das Cotas e a Bolsa Permanência para negros, índios e quilombolas, que visam garantir acesso e permanência nas universidades para membros destas coletividades, que sem dúvida representam avanços no campo dos seus direitos e das suas demandas legítimas, mas, padecem do caráter universalista, quando impõem processos extremamente individualistas, consumistas, excludentes e discriminatórios na hora de classificar e selecionar os beneficiários, por meio de autodeclaração individual ou carta de recomendação de uma liderança ou organização indígena. A centralidade dos benefícios e beneficiários está focada nas vontades e projetos de indivíduos e não nos coletivos.

No âmbito do movimento indígena, persistem muitos desafios a serem enfrentados e superados. O primeiro é superar e se descolar da mentalidade e práticas tutelares da velha política indigenista que criou uma cultura de forte dependência protecionista do Estado para iniciar uma nova caminhada histórica de vida sob os novos auspícios da autonomia e do protagonismo, já consagrados pelas leis nacionais e internacionais. O segundo desafio é como ampliar suas capacidades estratégicas para incidir sobre o respeito e a garantia de seus direitos internamente e na relação com o Estado e a sociedade nacional e global, aproveitando-se de seus potenciais recursos humanos, como os novos sujeitos formados ou em formação nas escolas e universidades: intelectuais, profissionais, técnicos, pesquisadores, gestores e políticos indígenas. Entendo que o necessário empoderamento cada vez maior da luta coletiva indígena na atualidade passa necessariamente pelo aproveitamento dessas novas lideranças para fortalecimento das lideranças locais, étnicas e de organizações indígenas e não para substituí-los, pois isso seria do mesmo modo desvantajoso e enfraquecedor da luta mais ampla.

Falo isso pela necessidade do movimento indígena ampliar sua capacidade para lidar com a realidade interétnica cada vez mais complexa em que as comunidades e as escolas indígenas estão mergulhadas de forma irreversível, principalmente porque muitos dos problemas enfrentados só serão superados por meio de ações criativas da própria comunidade indígena em função da incapacidade histórico-institucional do Estado e dos governos. Atualmente isso é um desafio para o movimento indígena, na medida em que sua atenção e suas energias estão focadas na luta prioritária por territórios, por saúde e sobrevivência físico-alimentar de suas comunidades que estão seriamente ameaçados pela onda de desenvolvimentismo a qualquer custo do governo. Na recente reunião entre as lideranças do movimento indígena e a Presidenta Dilma Roussef, ocorrida no dia 10 de julho no Palácio do Planalto, o documento lido e

entregue à presidenta, não havia nada de relevante e estratégico no âmbito da educação escolar indígena, o que mostra o lugar da educação escolar na agenda de prioridades do movimento indígena, pois não se pode dizer que a política esteja boa ou resolvida.

Muitos desafios enfrentados pelas escolas indígenas dependem da capacidade de gestão das comunidades e do movimento indígena organizado, como o de transformar ou mesmo criar novas experiências pedagógicas de ensino-aprendizagem nas escolas indígenas, na perspectiva de uma escola e uma educação intercultural, bilíngüe, específica, diferenciada e própria (autônoma) com tempo, espaço, conteúdo curricular, metodologias, pedagogias, didáticas e epistemologias próprias. Construir escolas indígenas com processos pedagógicos que superem o monopólio da cultura escritocêntrica abrindo espaços para outros modos de transmissão de conhecimentos por meio da oralidade, da imagem, da observação e repetição de bons exemplos dos mais velhos e do aprender fazendo, vivendo, experimentando, pesquisando e descobrindo. Escolas indígenas que propiciam no seu cotidiano interno e externo experiências e vivências concretas de interculturalidade, de solidariedade, de reciprocidade e de complementariedade sociocultural, econômica, política e espiritual (CANDAU, 2006). São os povos indígenas que sabem o que querem e como querem e atualmente contam com amparo legal para poderem fazer a transformação ou a criação de uma nova escola, apesar dos sistemas de ensino.

A luta por uma educação escolar indígena de qualidade e desejada faz parte, portanto, da luta mais ampla dos povos indígenas. Essa luta passa pela necessidade de garantia dos territórios, da saúde e da sustentabilidade. Estes desafios coletivos dos povos indígenas são também desafios da escola indígena. Aliás, a escola indígena foi requerida com este objetivo de ajudar na busca por soluções para estes problemas. Mas, a formação escolar e universitária é também almejada para o enfrentamento dos novos tempos difíceis da política indígena e indigenista difusa, confusa e ameaçadora dos direitos indígenas.

Perspectivas

Tudo indica que o principal desafio para os próximos anos no campo das políticas públicas de educação escolar indígena, assim como de outros direitos indígenas, é fazer valer na prática os direitos conquistados. A implementação das leis e normas estabelecidas, se tornam, portanto, a principal possibilidade de garantir uma educação escolar de qualidade para os povos indígenas, de acordo com seus anseios e planos de vida. Mas esta possibilidade precisa ser construída no dia-a-dia da escola.

A primeira estratégia é forçar o poder público criar e implementar arranjos administrativos adequados para o atendimento aos direitos indígenas, por meio de programas e ações específicos. A segunda estratégia é fazer valer o protagonismo indígena no âmbito da autonomia escolar, comunitária e territorial e por meio da participação no acompanhamento e incidência sobre as políticas por meio da autogestão das políticas, no sentido de que formulem, executem e avaliem as políticas, os

programas e as ações voltadas para suas comunidades, mas sempre amparados pelas leis e apoiados pelas instituições públicas.

No campo de arranjos administrativos existem duas possibilidades em discussão, mas que precisam ser implementados adequadamente. A primeira possibilidade é a implementação dos Territórios Etnoeducacionais (TEE), criados em 2009, mas ainda não implementados. Os TEEs estabelecem novo arranjo no planejamento e organização das políticas e programas da educação escolar indígena de acordo com os arranjos territoriais e as relações sociais, culturais, lingüísticas, econômicas dos povos e das comunidades indígenas, superando as divisões de municípios e estados que formam a base dos sistemas de ensino. Este novo arranjo na organização da educação escolar indígena está alicerçado no protagonismo e participação indígena para o decidir o que se quer, como se quer e para construir algo novo nos processos educativos escolares ou não. Mas para que esta política produza os resultados esperados é necessário que os governos federal, estaduais e municipais a implementem com eficiência e eficácia, o que está longe de acontecer. Muitos dos atuais problemas de infra-estrutura, de material didático próprio e de práticas pedagógicas poderiam ser resolvidas com os TEEs implementados e funcionando satisfatoriamente, por meio da concretização do regime de colaboração entre os sistemas de ensino e forte protagonismo indígena.

Outra possibilidade é a construção e operacionalização do Sistema Próprio de Educação Escolar Indígena, conhecida também por Sistema (ou subsistema) Nacional de Educação Escolar Indígena. Este Sistema Próprio é concebido como necessário para destacar e materializar, o ordenamento jurídico e administrativo específico e diferenciado das escolas indígenas. Assim sendo, as escolas indígenas passariam a ser regidas por normas jurídicas e administrativas específicas, além das diretrizes curriculares, pedagógicas e orçamentárias próprias. Em outras palavras, as escolas indígenas passariam a serem regidas por um sistema próprio de leis, normas, diretrizes curriculares, pedagógicas e administrativas, fontes de financiamento, assim como de órgãos de controle e de normatização. Nessa perspectiva, os Territórios Etnoeducacionais seriam a base espacial e operacional das políticas organizadas e estruturadas a partir do Sistema Próprio. Mas para isso, há um longo caminho pela frente. É importante destacar que os TEEs e o Sistema Próprio foram aprovados pela I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena, realizada em 2009, depois de dois anos de conferências locais e regionais, dos quais participaram mais de 50 mil educadores indígenas e não indígenas.

A outra estratégia é apostar pra valer no protagonismo indígena para a construção do que Meliá (1999) denomina de “Educação Indígena Escolar” que visa o empoderamento indígena na construção do futuro desejável da escola indígena. Essa perspectiva é viável quando se aposta em sujeitos e protagonistas próprios de carne e osso, principalmente dos jovens indígenas que estão se formando nas escolas e nas universidades com muita vontade e bagagem crítica sobre a realidade atual e que vão ocupando importantes e estratégicos espaços de poder, dentre os quais, o poder da escola, como gestores, técnicos e professores. No âmbito do poder da comunidade

indígena eles vão ocupando espaços como caciques e lideranças de organizações. Além disso, também vão ocupando outros espaços na academia, nas instituições públicas dos municípios, dos Estados e do governo federal. Afinal de contas, a luta por direitos indígenas é sempre uma luta no campo do poder.

A luta por educação escolar indígena não é diferente. Aliás, e o campo talvez mais politizado das políticas públicas, na medida em que se trabalha com idéias, pensamentos, ideologias e conhecimentos em torno dos quais gravitam as bases teóricas do exercício do poder. Não me refiro apenas às relações de poder nos campos de cultura, economia e política, mas, e principalmente nas relações de poder que envolvem as perspectivas ontológicas, cosmológicas, espirituais e existenciais. É necessário, portanto, acreditar, construir, estimular e promover os distintos projetos étnico-políticos dos povos indígenas nas perspectivas das autonomias escolares, comunitárias e étnicas.

Mas todas essas idéias e propostas precisam estar integradas, articuladas e amparadas pelas políticas nacionais. Nada de isolacionismo, nada de especificidade e diferenciação enquanto redoma ou distanciamento das políticas públicas nacionais como já aconteceu no passado. Os povos indígenas hoje fazem parte da vida nacional e é nessa esfera nacional que precisam garantir o reconhecimento e concretização de seus direitos, inclusive com apoio dos municípios, dos estados, da União e da sociedade nacional em geral.

Referências bibliográficas

- CANDAU, Vera (org.). 2006. *Educação intercultural e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: 7 Letras.
- LUCIANO, Gersem. 2011. *Educação para manejo e domesticação do mundo – entre a escola ideal e a escola real: Os dilemas da educação escolar indígena no Alto Rio Negro*. Tese de doutorado apresentada no Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade de Brasília.
- MELIÁ, Bartolomeu. 1999. “Educação indígena na escola”. In: *Caderno Cedes*, ano XIX, n. 49, Dezembro/1999.