



A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL: UMA ANÁLISE CRÍTICA A PARTIR DA CONJUNTURA DOS 20 ANOS DE LDB

Roberto Sanches Mubarak Sobrinho¹

Adria Simone Duarte de Souza²

Célia Aparecida Bettiol³

RESUMO

O objetivo deste artigo é refletir sobre a trajetória da educação escolar indígena no Brasil, tomando como referência os 20 (vinte) anos de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB, Lei 9394/96, e os avanços e retrocessos traduzidos durante esse período histórico. A educação escolar indígena, fruto de muita organização e luta dos povos indígenas e dos movimentos sociais indígenas e indigenistas, foi construída em um árduo processo dialético, que envolveu a população indígena brasileira, os movimentos sociais, as instituições de ensino, além da participação efetiva dos intelectuais e pesquisadores dessa temática. Foram 20 anos de conquistas que refletem a organização de todos os envolvidos, mas, nem de longe, foram apenas *vitórias*, pois, no bojo das muitas transformações ocorridas, aconteceram retrocessos que se fizeram presentes nesses anos de história. Assim, pretende-se contribuir com o debate nacional apontando elementos que contribuíram e/ou prejudicaram o processo de consolidação da política de educação escolar indígena no Brasil.

Palavras-chave: Educação Escolar Indígena. LDB. Avanços e retrocessos.

INDIGENOUS SCHOOL EDUCATION IN BRAZIL: A CRITICAL ANALYSIS TAKING AS POINT OF DEPARTURE THE TWENTY YEARS OF THE LAW OF DIRECTIVES AND BASES FOR NATIONAL EDUCATION

ABSTRACT:

This article aims at causing a reflection on the trajectory of Indigenous school Education in Brazil, taking as point of departure the twenty years of the Law of Directives and Bases for National Education (Portuguese: *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*), Law 9394/96, as well as both backward and forward steps that took place during such historical period. Resulted from a process of organization and struggles of indigenous peoples and social movements, Indigenous School Education has been built from a tough dialectical process, which involved the Brazilian indigenous population, social movements and educational institutions along with the participation of scholars and researchers, majored in indigenous issues. Thanks to the involvement of all these social actors, conquests have taken place during these twenty years. Nevertheless, backward steps have also been present in the core of the transformations occurred in the mentioned time. Therefore, in this article, we intend to contribute to the national debate concerning the indigenous issues, pointing out the

¹ Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil (2009), Coordenador de qualidade de ensino da ENS da Universidade do Estado do Amazonas, Brasil. E-mail: <rmubarak@hotmail.com>.

² Mestrado em Educação (Conceito CAPES 4) pela Universidade Federal do Amazonas, Brasil (2004), Professor Assistente da Universidade do Estado do Amazonas, Brasil. E-mail: <asduarte@gmail.com>.

³ Doutoranda do programa de Pós-Graduação em Educação da FCT/UNESP, Presidente Prudente e bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Amazonas (FAPEAM). Atualmente é docente da Universidade do Estado do Amazonas. Foi coordenadora do PROIND (Programa de Formação do Magistério Indígena) da UEA. Faz parte do Núcleo Docente Estruturante dos cursos de Pedagogia Intercultural Indígena e do Núcleo de Educação Escolar Indígena da referida universidade. E-mail: <celiabbettiol@gmail.com>.



elements that contributed and/or impaired the process of consolidation of the Indigenous school educational policy in Brazil.

Keywords: Indigenous School Education. Law of Directives and Bases for National Education. Backward and forward steps.

LA EDUCACIÓN ESCOLAR INDÍGENA EN BRASIL: UN ANÁLISIS CRÍTICO DESDE LA COYUNTURA DE LOS 20 AÑOS DE LDB

RESUMEN

El objetivo de este artículo es reflexionar sobre la trayectoria de la educación escolar indígena en Brasil, tomando como referencia los 20 (veinte) años de la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional-LDB, Ley 9394/96, y los avances y retrocesos traducidos durante ese período histórico. La educación escolar indígena, fruto de mucha organización y lucha de los pueblos indígenas y de los movimientos sociales indígenas e indigenistas, fue construida en un arduo proceso dialéctico, que involucró la población indígena brasileña, los movimientos sociales, las instituciones de enseñanza, además de la participación efectiva de intelectuales e investigadores de esa temática. Fueron 20 años de conquistas que reflejan la organización de todos los involucrados, pero ni lejos sólo *victorias*, pues en la esencia de los muchos cambios ocurridos, acontecieron retrocesos que se hicieron presentes en esos años de historia. Sin embargo, se pretende contribuir con el debate nacional, apuntando elementos que contribuyeron y/o perjudicaron el proceso de consolidación de la política de educación escolar indígena en Brasil.

Palabras-clave: Educación Escolar Indígena. LDB. Avances y retrocesos.

Introdução

A educação indígena organiza-se em processos tradicionais de aprendizagem, que envolvem saberes e costumes característicos de cada etnia. Estes saberes/conhecimentos são ensinados/aprendidos de forma oral no dia a dia, nos rituais, nos mitos e nas distintas formas de organização de cada comunidade. No entanto, várias etnias indígenas têm buscado a educação escolar como um aporte de redução da desigualdade, de firmação de direitos e conquistas, além da promoção do diálogo intercultural entre diferentes agentes sociais.

As populações indígenas distinguem a educação indígena da educação escolar: a educação indígena é responsável pela aquisição das tradições, costumes e saberes específicos da comunidade, da etnia a qual o indivíduo pertence; já a educação escolar complementa os conhecimentos tradicionais e garante o acesso aos códigos escolares não indígenas. Além disso, a formação da consciência da cidadania, a capacidade de reformulação de estratégias de resistência, a promoção de suas culturas e a apropriação das estruturas da sociedade não

indígena, e a aquisição de novos conhecimentos úteis para a melhoria da condição de vida dos índios fazem parte das pautas relativas à educação escolar indígena (GONÇALVES; MELLO, 2009).

Os Povos Indígenas têm direito a uma educação escolar específica, diferenciada, intercultural, bilíngue/multilíngue e comunitária, conforme define a legislação nacional que fundamenta a Educação Escolar Indígena. Seguindo o regime de colaboração, posto pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a coordenação nacional das políticas de [Educação Escolar Indígena](#) é de competência do Ministério da Educação (MEC), cabendo aos Estados e Municípios a execução para a garantia deste direito dos povos indígenas.

A política educacional guarda relações inerentes com outras políticas e ações, desenvolvidas pela FUNAI e por outros órgãos de governo, voltadas aos povos indígenas, como políticas voltadas à gestão territorial, à sustentabilidade, à saúde. Por isso, a harmonização dessas ações convergentes, sob a coordenação da FUNAI, é fundamental para o estabelecimento de relações do Estado com povos indígenas, que reconheçam e respeitem a autonomia destes povos e suas formas próprias de organização.

Objetivamos analisar os 20 (vinte) anos de vigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB, Lei 9394/96 (BRASIL, 1996), além de refletir sobre a trajetória da educação escolar indígena no Brasil, tomando como referência e os avanços e retrocessos produzidos durante esse período histórico.

1. Contextualizando a Educação Indígena no Brasil

A educação escolar indígena *intercultural, comunitária, específica e diferenciada*, como conhecemos atualmente, sempre foi um campo de atuação pedagógica que desde o início do processo de colonização no Brasil enfrentou diversas fases, e em termos de política pública educacional, tem se configurado como instrumento de luta dos povos indígenas e exercício de possibilidade para o poder público.

Para refletir sobre como a educação escolar indígena no Brasil estruturou-se no país, adotou-se a periodização proposta por D'Angelis (2012), que descreve o processo histórico das relações entre população indígena e educação escolar indígena em três grandes

períodos históricos, perfazendo cinco fases, caracterizadas por diferentes encaminhamentos e diretrizes políticas e ideológicas, descritas a seguir.

O Primeiro Período, descrito pelo autor como *A escola de catequese*, coincide com os dois primeiros séculos de colonização: vai de 1549, chegada dos primeiros jesuítas, a 1756 e 1767, período de sua expulsão dos territórios portugueses e espanhóis. Este momento histórico caracteriza-se pela negação da diversidade dos indígenas, aniquilamento das diversas culturas e a incorporação de mão de obra indígena à sociedade nacional.

O Segundo Período, momento da implantação das Escolas de *Primeiras Letras e o Projeto Civilizador*, vai de meados do século XVIII até meados do século XX, e subdivide-se em duas fases. A primeira é caracterizada pela *Fase Pombalina*, que vai de meados do século XVII até meados do Século XIX, e caracterizou-se pela instituição da lei que ficou conhecida como Diretório dos Índios⁴ (1757-1798). Estabelecia uma série de novas medidas com vistas à efetivação, na Amazônia, dos objetivos mercantilistas do colonizador português e caracteriza-se por forte mudança na política educacional destinada aos índios aldeados.

A segunda fase, compreendida como *O Império, a 1ª República e Ditadura Vargas*, vai de meados do século XIX até meados do século XX. A ideia de integrar o índio perpassou o período colonial e, no período do Império, a principal medida vem em 1845, com o Decreto nº 426, que contém o *Regulamento acerca das Missões de Catequese e Civilização dos Índios*. Neste documento estabelecem-se as bases do sistema indigenista do Império, que permaneceu em funcionamento até 1889.

A Primeira República é conhecida como o período onde foi criado o *Serviço de Proteção aos Índios (SPI) e Localização de Trabalhadores Nacionais/SPILTN*, em 1910. O SPILTN foi instituído para gerir a relação entre os povos indígenas, distintos grupos sociais e demais aparelhos de poder. A ênfase da ação *pacificadora e integracionista* implementada por este órgão residia nas ações voltadas para a incorporação do indígena ao estado brasileiro, com vistas a resguardar a soberania territorial. Lima (1992) aponta que sobre as diferentes etapas perpassadas pelo SPI, desde sua criação até a extinção, em 1967, há necessidade de desvelar “uma história por ser pensada e escrita, seja no passado mais tardio que se teve coragem de

⁴ Nome abreviado do ‘Directório que se deve observar nas Povoações dos Índios do Pará e Maranhão, enquanto Sua Magestade não mandar o contrário’, publicado em edição fac-similar por Almeida, 1997.

desnaturalizar, seja para os anos mais recentes para os quais tem, também, o papel de denúncia” (LIMA, 1992, p.170).

Terceiro período – *O ensino Bilíngue de Transição*, dos anos 1970 até o século 21; *O Indigenismo Alternativo e Escolas Indígenas*, subdividido em duas fases:

A primeira fase da *Funai, o SIL e ensino bilíngue de transição (décadas de 1960 a 1980)*, pela criação da Funai em 1967 deu-se continuidade ao processo iniciado nas últimas décadas de existência do SPI. “No bojo da ditadura militar a Funai assume uma posição integracionista e de apoio ao capital estrangeiro no país e admitiu a presença, nas áreas indígenas, dos pesquisadores do Summer Institute of Linguistics - SIL”. (CUNHA, 1992, p. 25).

Amparado nos princípios e metodologia do chamado *bilinguismo de transição*, a prática acaba contribuindo para a desvalorização da língua indígena, visto que a mesma serve apenas para levar ao domínio da língua nacional e que, posteriormente, cai em desuso, ocasionando um silenciamento das línguas indígenas. Na prática, a aliança FUNAI/SIL é utilizada para respaldar a formação de monitores bilíngues para a documentação das línguas, visando somente à tradução da Bíblia para as línguas indígenas, com intuito meramente de integração.

A segunda fase, *O Indigenismo Alternativo, o Movimento Indígena e as Escolas Indígenas*, caracterizou-se pela formação de projetos alternativos de educação escolar indígena, ocasionados pelo nascimento do movimento indígena e pela participação de entidades de apoio à causa indígena, como o Conselho Indigenista Missionário – CIMI, fundado na primeira metade da década de 1970 e, posteriormente, desdobrando-se em uma série de organizações indigenistas laicas, no final da mesma década.

Este período é marcado, também, pelo surgimento e consolidação de diversas organizações de educadores indígenas, como a Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira - COIAB, Conselho dos Professores Indígenas da Amazônia – COPIAM, Organização dos Professores Indígenas de Roraima - OPIR, Organização dos Professores Tikuna Bilingues - OGPTB, Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro - FOIRN, entre outras.

A mobilização dos povos indígenas, desde a década de 1970, resultou na fase da escola diferenciada e refletiu diretamente nas políticas e ações do final da década de 1980, com a promulgação da Constituição Federal em 1988; e na década de 1990, com a aprovação

da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN em 1996, além de legislação referente à escolarização indígena. Nessa intensa mobilização, as relações entre povos indígenas, Estado e sociedade civil tentam se definir e organizar no campo das políticas públicas a partir da óptica dos povos indígenas.

A primeira década dos anos 2000 também foi um período de forte conquista no âmbito da legislação, com várias leis aprovadas e ações desenvolvidas para garantir, aos povos indígenas, uma educação específica e diferenciada. Neste sentido, em 2001 é aprovado o Plano Nacional de Educação; em 2004 é criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - SECAD; com a reestruturação do Ministério da Educação (MEC), em 2011, há uma fusão entre da Secretaria de Educação Especial com a SECAD, para formar a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), que existe até a atualidade e direciona as ações voltadas para a educação escolar indígena em colaboração com os estados e municípios (PALADINO; ALMEIDA, 2012).

Em 2009, na cidade de Luziania/GO, o Ministério da Educação, em parceria com o Conselho Nacional de Secretários de Educação – CONSED e a Fundação Nacional do Índio – Funai, realizou a I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena – I CONNEI, que discutiu, a partir das políticas desenvolvidas e avanços apontados, os impasses para direcionar as futuras ações nesta área (BRASIL, 2014)

Após os 20 anos de LDB, a escola indígena conta com respaldo legal que lhe garante um tratamento diferenciado e próprio. Contudo, em termos de avanços advindos das políticas públicas, existem impasses quanto à efetividade dos direitos indígenas no campo educacional e problemas na implantação e desenvolvimento das ações vinculadas à educação escolar indígena. Assim sendo, muitas questões precisam ser avaliadas, principalmente no tocante aos Eixos Temáticos propostos pela II CONEEI, prevista para realizar-se em novembro de 2017, a saber: Organização e Gestão da Educação Escolar Indígena; Práticas Pedagógicas Diferenciadas na Educação Escolar Indígena; Formação e Valorização dos Professores Indígenas; Políticas de Atendimento à Educação Escolar Indígena na Educação Básica; Ensino Superior e Povos Indígenas (BRASIL, 2016).

Foi possível verificar que, inicialmente, a educação escolar indígena era uma imposição dos colonizadores, uma verdadeira educação para o índio. Posteriormente, durante o processo histórico, os povos indígenas apropriaram-se da escola e, a partir das experiências e diálogo

junto aos movimentos indígenas, ressignificaram a escola a partir de uma educação específica e diferenciada, experienciando um processo de educação do índio, pensado e desenvolvido pelos próprios indígenas, apoiado pelos movimentos indígenas e indigenistas.

Este processo político, social e cultural pelo qual passou cada povo indígena em particular, possibilitou movimentos de continuidades, descontinuidades, rupturas e transformações. Por isso, cada experiência de escolarização é dinâmica e está *sempre* em construção, fruto das estratégias políticas usadas pelos indígenas para se afirmarem no espaço público brasileiro.

2. A Educação Escolar Indígena sob a óptica da legislação brasileira vigente

A Constituição Federal de 1988 dispõe sobre a educação indígena, oferecendo a garantia do ensino escolar indígena na modalidade bilíngue, no art. 210, parágrafo 2º, onde afirma que “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” (BRASIL, 1988).

Magalhães (2005) compila o conjunto de leis que rege a educação indígena atualmente. Conforme citado por ele, o Decreto nº. 26, de 04/02/1991, dispõe sobre a educação indígena no Brasil, atribuindo ao MEC a competência sobre a educação indígena no país que, até então, era de responsabilidade da FUNAI, além de determinar às Secretarias de Educação dos estados e municípios responsabilidade conjunta ao MEC sobre a educação escolar indígena.

A Portaria Interministerial MJ e MEC nº 559 de 16/04/1991, reforçando as disposições da Constituição Federal de 1988, trata da garantia de oferta da educação escolar indígena de qualidade, laica e diferenciada; do ensino bilíngue; da criação de órgãos normativos para o acompanhamento e desenvolvimento da educação indígena; dos recursos financeiros; da formação de professores capacitados; do reconhecimento das instituições escolares; da garantia de continuação dos estudos em escolas comuns quando este não for oferecido nas escolas indígenas; da garantia de acesso ao material didático; da isonomia salarial entre professores índios e não índios; e da determinação da revisão da imagem do índio, historicamente distorcida, a ser divulgada nas redes de ensino (BRASIL, 1991).

Em 1996, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei nº 9.394, de 20/12/1996, no seu art. 78, trata da oferta do ensino regular para os povos indígenas:

Art. 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 bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com 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 (BRASIL, 1996).

No art. 79, a LDBEN dispõe sobre o desenvolvimento dos programas educacionais indígenas:

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 no Plano Nacional da Educação, terão os seguintes objetivos:
I – fortalecer as práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígena;
II – manter os 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 (BRASIL, 1996).

A resolução CNE/CEB nº 002 1999 institui as diretrizes curriculares para a formação de professores indígenas para Educação Infantil e para as séries iniciais do Ensino Fundamental, na modalidade normal, em nível médio (BRASIL, 1999a).

A resolução CNE/CEB nº 003 1999 fixa diretrizes nacionais para o funcionamento das escolas indígenas, determinando a localização, a clientela exclusivamente indígena, o ensino bilíngue e a autonomia das escolas indígenas na sua organização; o respeito pelas particularidades culturais de cada comunidade indígena na organização do ensino; a formação

específica para os professores; as competências de cada entidade governamental sobre a educação indígena (BRASIL, 1999b).

A lei nº. 10.172, de 09/01/2001 aprova o Plano Nacional de Educação e, dentro do PNE, trata da educação indígena como modalidade de ensino, fazendo primeiramente um diagnóstico do histórico da educação indígena, marcada pela negação dos direitos e da cultura indígena, a fim de fazer com que os índios assimilassem a cultura e os costumes que não eram deles. Estabelece, então, as diretrizes para a escola indígena, mantendo o ensino bilíngue, propondo uma escola diferenciada e de qualidade, atribuindo o papel da docência preferencialmente aos docentes índios e prevendo formação adequada à estes professores; traçando objetivos e metas para a educação indígena, que incluíam a atribuição da responsabilidade legal sobre a educação indígena aos Estados e municípios, sob o financiamento do Ministério da Educação (BRASIL, 2001).

A adoção das diretrizes curriculares para a educação nacional indígena em todo o território brasileiro propôs disponibilizar, em 10 anos, o Ensino Fundamental Indígena correspondente ao ensino de 1ª a 4ª séries em todo o território nacional, ampliar gradativamente a oferta do ensino escolar indígena de 5ª à 8ª séries, seja nas escolas indígenas ou pela integralização dos alunos índios às escolas comuns, fortalecer o ensino escolar indígena no país, criar a categoria *educação indígena* para garantir os direitos à educação diferenciada nesta categoria, assegurar autonomia às escolas indígenas, entre várias outras metas, que tratavam principalmente da regulamentação do ensino escolar indígena.

A Lei nº 10.645 de 10/03/2008 veio modificar a lei nº 10.639, que incluía a temática *História e Cultura Afro-brasileira* nos currículos escolares, e instituiu a inclusão obrigatória da história e cultura indígena no currículo nacional, juntamente com a história e cultura afro-brasileira (BRASIL, 2008).

Por fim, o Decreto nº 6.861 de 27/05/2009 define a organização do sistema educacional indígena no território nacional, determinando a participação da comunidade indígena na organização do sistema de ensino, respeitando sua territorialidade, suas necessidades e especificidades; definindo os objetivos da educação escolar indígena:

I - valorização das culturas dos povos indígenas e a afirmação e manutenção de sua diversidade étnica;

- II - fortalecimento das práticas socioculturais e da língua materna de cada comunidade indígena;
- III - formulação e manutenção de programas de formação de pessoal especializado, destinados à educação escolar nas comunidades indígenas;
- IV - desenvolvimento de currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;
- V - elaboração e publicação sistemática de material didático específico e diferenciado; e
- VI - afirmação das identidades étnicas e consideração dos projetos societários definidos de forma autônoma por cada povo indígena (BRASIL, 2009).

Neste sentido, visava à garantia da autonomia na organização do calendário, de acordo com os costumes do povo indígena, independente do ano civil; a valorização da língua materna; consolidação do compromisso da União quanto ao apoio técnico e financeiro; disposições sobre a formação dos professores indígenas; a produção de material didático, respeitando as variantes linguísticas das línguas indígenas e mesmo da língua portuguesa; proposta pedagógica articulando atividades escolares com projetos de sustentabilidade desenvolvidos de acordo com as necessidades da comunidade; disposições sobre a alimentação escolar indígena, a ser planejada de forma a respeitar os costumes da comunidade; e a responsabilidade do MEC no acompanhamento e avaliação da educação escolar indígena, respeitando-se as atribuições dos demais entes federativos.

A trajetória da educação indígena é marcada pelo desrespeito à cultura e aos costumes dos índios, pois, por muito tempo, os povos indígenas foram obrigados a negar sua identidade e integralizar-se aos costumes da sociedade branca. Nos últimos 20 anos, a educação indígena passou a caminhar sob uma concepção mais democrática, que busca valorizar a cultura e a identidade indígena.

3. Escolas indígenas no Brasil hoje

As escolas indígenas possuem um histórico de implantação diferenciado em cada comunidade, uma vez que este direito é reivindicado em tempos distintos por seus povos e, apesar de ter finalidades comuns, cada uma apresenta expectativas próprias ao seu funcionamento, de acordo com o projeto dos envolvidos.

Sendo uma instituição de origem não indígena, ela é ressignificada pelos povos indígenas de acordo com seu projeto societário, e a legislação em vigor garante-lhe um tratamento diferenciado, de acordo com as especificidades de cada povo. Essa especificidade deve estar contemplada na organização curricular, no modo próprio de aprendizagem, na avaliação e nos materiais adotados, dentre outras questões.

A Resolução CNE n. 05/2012, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Básica na Educação Escolar Indígena, salienta que o respeito à territorialidade indígena, às suas línguas maternas e organização própria devem ser considerados na sua organização. Salienta, ainda, que sua criação será por atendimento a demandas apresentadas por eles ou com sua anuência, respeitadas suas representações (BRASIL, 2012).

Art. 4º Constituem elementos básicos para a organização, a estrutura e o funcionamento da escola indígena:

I - a centralidade do território para o bem viver dos povos indígenas e para seus processos formativos e, portanto, a localização das escolas em terras habitadas por comunidades indígenas, ainda que se estendam por territórios de diversos Estados ou Municípios contíguos; II - a importância das línguas indígenas e dos registros linguísticos específicos do português para o ensino ministrado nas línguas maternas das comunidades indígenas, como uma das formas de preservação da realidade sociolinguística de cada povo; III - a organização escolar própria, nos termos detalhados nesta Resolução; IV - a exclusividade do atendimento a comunidades indígenas por parte de professores indígenas oriundos da respectiva comunidade. Parágrafo único: A escola indígena será criada em atendimento à reivindicação ou por iniciativa da comunidade interessada, ou com a anuência da mesma, respeitadas suas formas de representação (BRASIL, 2012).

O disposto na lei referencia um avanço na forma de conceber a escola indígena e sua organização, tendo possibilidade de tessitura de um diálogo intercultural com os envolvidos.

Neste sentido, a escola indígena acaba tendo uma feição diferente em cada comunidade onde se concretiza e, apesar de ser um direito conquistado e reivindicado por eles, esta relação não ocorre sem conflitos, conforme nos afirma Bergamanshi (2012, p. 49).

Cada povo ou comunidade indígena se apropria dessa instituição e, de acordo com suas forças de negociação, torna-a própria e específica, não sem

problemas, não sem conflitos. No diálogo intercultural *intra sociedade* indígena, a memória e tradição são requisitadas como forças constituidoras da escola.

Assim, na constituição desta escola diferenciada, específica, intercultural, bilíngue e/ou multilíngue, deve ter lugar para sua cultura e suas tradições. Estas devem alicerçar sua construção, a fim de que, na sua apropriação, não haja a negação dos conhecimentos próprios em prol dos conhecimentos não indígenas.

Desta forma, os princípios estabelecidos para a escola indígena pretendem promover este direito de haver especificidade na educação escolar destes povos.

No entanto, entre a letra da lei e a realidade há um descaso denunciado pelos dados do Censo Escolar da Educação Básica de 2014. O referido censo apresenta dados que apresentam um retrato da educação escolar indígena no Brasil atual. Segundo o censo escolar de 2014, no Brasil há 3138 escolas existentes em atividade, que reúnem 239.665 alunos e mais de 18 mil professores. (BRASIL, 2014)

Luciano (2015) atuou em uma consultoria contratada pelo Ministério Público Federal, por meio do *Projeto MPF em Defesa da Escola Indígena*⁵ para análise destes dados, e esclarece que, do total das escolas indígenas do Brasil, 1011 estão localizadas no Amazonas e 361 em Roraima, totalizando 43,7% das escolas indígenas do Brasil.

Segundo o mesmo autor, do total das escolas indígenas, apenas 54,4% encontram-se regulamentadas, e 29,89 % não possuem prédio escolar. Dados deste mesmo relatório apresentam informações sobre a infraestrutura destas escolas e demonstram que aproximadamente metade delas não possui abastecimento de energia elétrica pela rede pública, e o abastecimento de água, em grande parte, é oriundo de igarapés, poço e cacimbas.

Afirma, ainda que, no tocante à oferta de ensino para a maioria (mais de 90%), oferecem Ensino Fundamental de 9 anos e uma pequena parte (9%) oferece o Ensino Médio.

Luciano (2015) ainda alerta que 67,4% das escolas utilizam a língua indígena no processo de aprendizagem. Do total, 51% das escolas não utilizam material específico.

⁵ Disponível em: <http://www.mpf.mp.br/atuacao-tematica/ccr6/dados-da-atuacao/projetos/mpf-em-defesa-da-escola-indigena-1/docs_relatoriostecnicos/relatorio-diagnostico-censo-escolas-indigenas-inep-vf.pdf>.

Os dados permitem afirmar que há uma necessidade urgente de pensar a educação escolar indígena em uma política de atendimento que contemple as suas necessidades, considerando desde os aspectos de infraestrutura até o processo pedagógico. Faz-se necessário concretizar o que a lei tem garantido a estes povos.

É inconcebível que escolas não tenham garantido um local apropriado e que este não esteja em consonância com a forma das construções indígenas. Igualmente, não podemos pensar em escola específica com material didático generalista que privilegie somente os conteúdos não indígenas, elaborados a partir da cultura não indígena.

Fazendo a análise desses resultados, o mesmo autor afirma que:

[...] ainda persistem velhos problemas e desafios em todas as frentes da política indigenista [...] A insegurança territorial fragiliza a permanência das famílias indígenas, principalmente dos jovens, em suas terras e estimula o êxodo para os centros urbanos. A ausência da oferta de ensino médio nas aldeias reforça o êxodo quando jovens e suas famílias saem em busca de oportunidades nas cidades (LUCIANO, 2015, p. 50).

O autor chama atenção para o êxodo provocado pela falta de oportunidade de estudo, devido à ausência da oferta de Ensino Médio nas aldeias, bem como pela insegurança territorial, uma vez que nem todas as terras indígenas encontram-se demarcadas.

Desta forma, salienta que os velhos problemas persistem, mesmo passados tanto tempo da Constituição Federal Brasileira de 1988, que garantiu os direitos aos povos indígenas.

Ademais, ressalta que, se a educação escolar para não indígenas encontra empecilhos e obstáculos, a situação da educação escolar indígena é ainda mais grave.

A educação escolar indígena segue parâmetros legais que buscam lidar com a especificidade cultural dos diversos grupos étnicos, sendo essencialmente bilíngue e diferenciada. Ocorre, entretanto, que muito pouco foi realizado para a consolidação desta política produzindo uma educação de baixa qualidade e essencialmente irregular. Se a educação básica para não indígenas encontra muitos empecilhos, encontrando-se muito aquém do que estipula os indicadores de qualidade, a situação da educação escolar indígena é sensivelmente, mais grave (LUCIANO, 2015, p. 1).

Há uma política educacional vigente para a educação escolar indígena que, como afirmado anteriormente, apresenta avanços na sua formulação, faltando, no entanto, uma consolidação da mesma, a fim de que o proposto na lei reverbere na concretude destas escolas.

Contudo, não podemos deixar de registrar o esforço destes povos em fazer acontecer esta educação diferenciada. Há um coletivo que tem se reunido em fóruns, comitês, conselhos de professores e outras formas de organização, buscando debater e chamar a atenção para a necessidade de viabilização de uma política mais efetiva.

Igualmente, têm procurado dar visibilidade às práticas desenvolvidas por estes povos, valorizando a realização de pesquisas e, em alguns casos, a elaboração de materiais didáticos próprios. Neste processo, o envolvimento dos mais velhos e das comunidades têm sido um importante fator que ajuda a fortalecer o movimento proposto.

Retomando a palavra de Bergamashi (2014), a escola indígena não está livre de tensões e conflitos. Cotidianamente, ela precisa ser ressignificada por seus sujeitos e reelaborada de acordo com os objetivos que eles se propõem a alcançar. Por outro lado, há que estar aberta ao diálogo com outros conhecimentos e outros sujeitos, em uma perspectiva intercultural.

Considerações Finais

Estudar as sociedades indígenas atuais, do ponto de vista das políticas públicas educacionais, apresenta grandes dificuldades, particularmente quando se trata, também, dos distintos processos educacionais que fazem parte das dinâmicas dos diversos grupos étnicos do Brasil.

Alguns grupos criaram suas próprias organizações, enquanto outros se mantêm voluntariamente em um estado de “desorganização organizada” (BERNAL, 2009, p. 29), como forma de resistência, de afirmação e autonomia cultural. Diante das diversas dinâmicas sociais, as populações indígenas desenvolveram, no decorrer da sua história, a arte do acerto. Efetivamente, a estrutura social desses povos é fundada essencialmente na cooperação: as reuniões, o diálogo, a arte da oratória, a elaboração coletiva de trabalhos e a ritualidade, que

colocam em cena esses valores fundamentais, possuem um lugar central na sua dinâmica social.

Quando buscamos, ou mesmo tentamos compreender, os distintos processos educacionais que envolvem as populações indígenas, temos a certeza de que um olhar que se prenda a uma área específica do conhecimento não dará, ou dará de maneira focal, a possibilidade de adentrarmos de forma mais aprofundada nesse universo tão denso e cheio de possibilidades e, ao mesmo tempo, de lacunas. Os estudos que utilizamos como fontes deste texto demonstraram, exatamente, essa afirmação. Tivemos que estabelecer um diálogo interdisciplinar que permitiu, ao focalizar diversos campos, integrá-los para que pudéssemos buscar elementos que possibilitaram visualizar, de forma mais clara, os processos de efetivação das políticas educacionais para as populações indígenas.

Assim, ter a possibilidade de enveredar por este caminho contribuiu para a revisão, tanto de nossa visão de mundo sobre tais processos educacionais, como dos nossos pressupostos teóricos sobre as políticas públicas, e serviu como alerta para a necessidade de podermos dialogar de forma interdisciplinar com diversas áreas do conhecimento.

Não queremos, aqui, afiliar-nos aos defensores da *desescolarização* das populações indígenas, mas defender uma escola que possa romper com seus próprios vícios e aprender com os elementos da vida cotidiana que a circunda, a dialogar com os diversos saberes presentes no universo social que a representam e, mais ainda, uma escola real, que consiga ultrapassar a dimensão da imaterialidade dos conhecimentos livrescos, tornando-os peças vivas da história do nosso tempo (FELDMAN-BIANCO; RIBEIRO, 2003). Uma história que precisa ser construída no jogo das diferenças e na capacidade de respeito ao grande mosaico cultural que forja a realidade das populações indígenas brasileiras.

Nossas indicações, a partir de tais constatações, vão em direção à própria luta dos povos indígenas, que defendem a construção de uma educação escolar indígena, ou seja, uma escola em que os professores sejam indígenas e que os *processos próprios de aprendizagem* de seu povo sejam reconhecidos como conhecimento capaz de interagir com os conhecimentos dos “brancos” (BERNAL, 2009).

Sabemos que a concretização dessa escola ainda vai demandar um processo de muita organização e luta por parte dos povos indígenas e dos diversos setores da sociedade civil que estão engajados nesta causa. Pensar essa pedagogia indígena representa

compreendê-la no bojo da diversidade das culturas indígenas, pois o que está em discussão não é a escola indígena, que já há algum tempo vem ganhando espaços nas muitas comunidades pelo país afora. Evidente que toda experiência acumulada no trabalho destas instituições são marcos essenciais para desenhar uma escola indígena verdadeiramente indígena, mas é preciso muito cuidado para não se deixar cair no fosso das *idealizações localizadas* (BOURDIEU, 2003).

Neste sentido, as lutas dos povos indígenas representam um riquíssimo acervo para que pudéssemos chegar à compreensão dos seus jeitos de entender a educação e qual educação faz-se necessária em suas comunidades. Porém, há ainda um caminho muito longo a seguir, sendo necessário ultrapassar determinações metodológicas cristalizadas e compreender, de fato, que a escola indígena produz um conhecimento sobre si própria e sobre o mundo. Quando estivermos efetivamente vivenciando essa possibilidade, nossos esforços, e o de muitos outros pesquisadores, terão valido a pena.

Referências

ALMEIDA, Rita Heloísa de. **O diretório dos Índios**: Um projeto de “civilização” no Brasil do século XVIII. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1997.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Interculturalidade nas práticas escolares. In: PALADINO, Mariana; CZARNY, Gabriela (Org.). **Povos indígenas e escolarização**: discussões para se repensar novas epistemes nas sociedades latino-americanas. Rio de Janeiro, RJ: Garamond, 2012. p. 27-42.

BERNAL, Roberto Jaramillo. **Índios Urbanos**: processos de reconstrução das identidades étnicas em Manaus. Manaus, AM: EDUA, 2009.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. 3. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei 9394/96. Brasília, 1996.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Brasília, 1988.

BRASIL. **Portaria Interministerial MJ e MEC nº 559**. Brasília, 1991.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Lei nº. 10.172. Brasília, 2001.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 002. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal.** Brasília, 1999a.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 003. **Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas.** Brasília, 1999b.

BRASIL. **Obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.** Lei 10.645. Brasília, 2008.

BRASIL. Decreto nº 6.861. **Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais e dá outras providencias.** Brasília, 2009.

BRASIL, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Documento Final da I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena. Ministério da Educação, Secretaria de educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.** Brasília: SECADI, 2014.

BRASIL. **Censo Escolar da Educação Básica de 2014.** Brasília: MEC, 2014.

BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Documento Base da 2ª Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena. Ministério da Educação, Secretaria de educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.** Brasília: SECADI, 2016.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de junho de 2012. **Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica.** Brasília: Diário Oficial da União, DF, Seção I, p. 7, jun. 2012.

CUNHA. Manoela Carneiro da (Org.). **História dos Índios no Brasil,** São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. Uma breve história da Educação Escolar Indígena. In:

D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. **Aprisionando sonhos.** A educação escolar Indígena no Brasil. Campinas, SP: Curt Nimuendajú, 2012.

GONÇALVES, E.; MELLO, F. **Educação Indígena.** Curitiba, 2009.

LIMA. Antonio Carlos de Souza. O governo sob gestão do SPI. In: CUNHA. Manoela Carneiro da (Org.). **História dos Índios no Brasil,** São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

LUCIANO, Gersem José dos Santos. **Relatório técnico diagnóstico e avaliação dos formulários e da metodologia do censo Inep referente à questão indígena.** 2015. Disponível em <http://www.mpf.mp.br/atuacao-tematica/ccr6/dados-da-atuacao/projetos/mpf-em-defesa-da-escola-indigena-1/docs_relatorios-tecnicos/relatorio-

diagnostico-censo-escolas-indigenas-inep-vf.pdf>. Acesso em 16/06/2016.

MAGALHÃES, E. D. **Legislação Indigenista Brasileira e Normas Correlatas**. 3. ed. Brasília, 2005.

PALADINO, Mariana; ALMEIDA, Nina Paiva. **Entre a diversidade e a desigualdade: uma análise das políticas públicas para educação escolar indígena no Brasil dos governos Lula**. Rio de Janeiro: LACED/Museu Nacional/UFRJ, 2012.

RECEBIDO EM 20 DE ABRIL DE 2017.

APROVADO EM 25 DE ABRIL DE 2017.