

2. Educação escolar indígena: políticas, legislações e tensões

Análise de legislações, de códigos, escritos ou não, desencadeiam descobertas sobre mentalidades subjacentes ao modo de vida de uma determinada sociedade, sobre espaço ocupado ou que deverá ser ocupado (situação muitas vezes estabelecida por concessões ou por pressões) pelos diversos segmentos sociais, tensões internas nos segmentos e entre eles, formação de alteridades. Esse caráter revelador dos códigos não é facilmente percebido por quem legisla e, na maioria das vezes, muito menos por quem está à margem da participação, como ocorria com as comunidades indígenas no Brasil até bem pouco tempo.

O presente capítulo tem como objetivo apresentar e discutir a Educação Escolar Indígena a partir da legislação mais recente, ou seja, a partir da Constituição de 1988 e os documentos por ela desencadeados, considerando sempre a questão educacional e os temas e questões que se apresentam com maior ênfase.

É possível apresentar a história da Educação Escolar Indígena no Brasil de diversas maneiras, que dependem do enfoque que cada estudioso adota, ou o que quer evidenciar nessa história. Ao se tomar a palavra “participação”, pode-se pensar esta história em quatro fases: a primeira, que corresponderia ao período em que os missionários jesuítas tomam a frente e desenvolvem uma educação evangelizadora; a segunda nasce com a criação do SPI, (Serviço de Proteção ao Índio, em 1910); a terceira fase é o momento de atuação das ONGs, que se apresentam como parceiras das comunidades indígenas; a quarta e última fase é marcada pela visibilização de ações indígenas, que, entre tantas reivindicações, requisitam a participação na gestão do processo educativo formal, momento em que a Educação Escolar Indígena, bem como as políticas de governo exigidas para ela, passam a ser mais estudadas.

Assim, a primeira e a segunda são as fases da não participação, a terceira, da participação induzida, e a quarta e última, da participação efetiva, lembrando que cada uma dessas fases não representa concepções do ser índio, são apenas formas distintas com que a sociedade brasileira se relacionou com esses povos. As duas últimas fases nos proporcionaram uma série de novos documentos e legislações sobre a temática aqui tratada. Portanto, nos deteremos em tratar da legislação

desses períodos, como também apresentar a situação da Educação Escolar Indígena no Pará e no município de Paragominas.

2.1.ONGs para e com os indígenas

O final da década de 60 e toda década de 70 foi marcada pela implantação de políticas não-governamentais junto às comunidades indígenas, com finalidade de auxiliar a Funai em seu assistencialismo junto aos indígenas; surgem assim, diversas organizações, destacando-se o Conselho Indigenista Missionário (CIMI), a Operação Amazônia Nativa (OPAN), o Centro de Trabalho Indigenista (CTI), para citar as que tiveram maior visibilidade e que influenciaram no trabalho de reconhecimento dos direitos indígenas.

A Operação Amazônia Nativa (OPAN), fundada em 1969, tem sua atuação voltada para a questão agrária, monitorando as terras indígenas, trabalhando em parceria com órgãos públicos, auxilia na demarcação dessas terras. O CIMI, órgão ligado a igreja Católica, mais precisamente a CNBB e tem como proposta de trabalho o respeito à diversidade cultural indígena, que demarcou uma nova forma de relação da Igreja Católica com as comunidades indígenas no Brasil. Fundada em março de 1979, por antropólogos e indigenistas que já trabalhavam com alguns grupos indígenas, o Centro de Trabalho Indigenista (CTI) presta às comunidades indígenas apoio técnico, bem como financiamentos de projetos, com a idéia da auto-suficiência.

Estas organizações tiveram como principal papel o desenvolvimento de atividades educacionais de cunho intercultural, promovendo a conquista da confiança dos povos indígenas, por meio de encontros e práticas educacionais, que influenciaram na reformulação das leis indígenas, assim como a liberdade de lutar pelos direitos que contemplem as comunidades.

O grande diferenciador destas organizações foi a mudança de **perspectiva**: olhar a sociedade brasileira a partir dos indígenas, contrariando todo o movimento anterior, que se desenvolvia no sentido contrário, substituindo a perspectiva do “para” e incorporando a do “com”. Como aliada nessa mudança de perspectiva, a educação é escolhida como estratégia para auxiliar na luta dos povos indígenas, desencadeando assim, situação irreversível em direção a construção de políticas voltadas à educação escolar indígena, como, por exemplo, financiando e

participando de diversos encontros sobre educação indígena. Com essas iniciativas, amadurecem as comunidades indígenas para o que Semprini (1999) denomina de *reivindicações identitárias*, compreendendo as buscas de algo que lhes pertence, mas que ainda não tinham percebido como seu. Esse amadurecimento dos povos indígenas ocorre quando estes se percebem como excluídos, mas uma exclusão que, ao contrário do que se fazia pensar, não era natural; assim se descobrem como

.... movimento social estruturado em torno de um sistema de valores comuns, de estilo de vida homogêneo, de um sentimento de identidade ou pertença coletivos, ou mesmo de uma experiência de marginalização. Com frequência é esse sentimento de exclusão que leva os indivíduos a se reconhecerem como possuidores de valores comuns e a se perceberem como grupo à parte (SEMPRINI, 1999, p.44).

Ainda que a palavra homogeneidade, no âmbito da temática indígena, deva ser sempre discutida, principalmente quando se trata de estilo de vida, no entanto, é fato que a exclusão os homogeneiza e tornou-se, para os indígenas apoiados pelas ONGs, mote para organização e reivindicações, não só no âmbito das benfeitorias nas aldeias, como da legislação, o que daria, em tese, um pouco mais de segurança sobre a concretização de seus anseios.

Muitas ONGs no Brasil tiveram sua reputação questionada, pois eram vistas como espaço para desvio de verbas públicas, ou espaço para servir aos partidos políticos considerados mais alinhados a esquerda. Esta queda de reputação gera um clima de desconfiança da sociedade em relação a essas instituições e em relação ao trabalho desenvolvido junto às comunidades indígenas. O clima não foi tão diferente, muito mais por parte da sociedade em geral, do que por parte da comunidade indígena. Apesar dessas intempéries, o papel das ONGs foi de fundamental importância para que a orientação da política governista, que sempre foi pensada em termos integracionistas, pudesse ser repensada, e a idéia de autonomia pudesse ter vida entre os legisladores e os que atuavam junto às comunidades indígenas. Assim, esse momento de atuação das ONGs preparou o movimento indígena para essa atuação junto aos órgãos governamentais; infelizmente o restante da população não estava, ou não está, preparado para essa atuação que a legislação prevê.

2.2. O olhar da legislação

Nos anos 80, o movimento indígena se sente seguro para debater a política de escolarização a seu favor e exigir que o ensino seja voltado para os seus interesses. É nesse momento, que esses movimentos passam a reivindicar a definição e a autogestão dos processos de educação formal, sentem-se capazes de irem em busca de consolidação de políticas que acreditam serem mais eficientes para o desenvolvimento de sua educação formal. Na Constituição de 1988, pela primeira vez uma constituição brasileira se refere de forma explícita aos indígenas, como no preâmbulo dos Artigos 231 e 232, sob o Título VIII: “Da Ordem Social”, Capítulo VIII, “Dos Índios”:

Art. 231. São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens. (...)

Art. 232. Os índios, suas comunidades e organizações são partes legítimas para ingressar em juízo em defesa de seus direitos e interesses, intervindo o Ministério Público em todos os atos do processo.

A Constituição reconhece o direito ao seu próprio território e recursos naturais nele existentes, de decidir sua história, identidade, instituições políticas e sociais, de desenvolver suas próprias concepções filosóficas e religiosas de forma autônoma. Dessa forma, o Estado não deve mais tutelar sobre a existência das comunidades indígenas, mas contribuir de forma eficaz para a reafirmação e valorização de suas culturas e línguas.

Após a promulgação da Constituição Legislativa de 1988, a Educação Escolar Indígena no Brasil apresenta avanços significativos em aspectos como: o reconhecimento das necessidades específicas e diferenciadas de cada comunidade, assim como a implantação de uma educação de qualidade, respeitando as diversidades culturais e étnicas, com currículo próprio e que atendam suas necessidades educacionais.

Respaldados por esta nova legislação vigente, os indígenas ganham autonomia para desenvolver propostas educacionais a favor de suas causas políticas e sociais, expandindo tais atuações para novas formas de inserção na sociedade não indígena brasileira, com ênfase em uma cidadania que respeite e integre as diferenças do outro (MILHOMEM, 2008, p. 95).

No entanto,

As mudanças ocorridas a partir da década de 90 estabeleceram um marco legal na legislação escolar indígena com uma nova configuração que embora assegure uma educação diferenciada intercultural e bilíngüe, concretamente persiste um desencontro entre a institucionalização do ensino representado pelos municípios e estados e as práticas dos professores nas salas de aula (op. cit., p. 97).

Na verdade, o processo de adequação da escola indígena às suas necessidades apresenta-se de forma gradual e cumulativa, mostrando-se mais como teorias nos planos jurídico e educacional do que como práticas realmente efetivadas no cotidiano escolar indígena. Entretanto, é cabível mencionar o quão é extenso o espaço e os caminhos de lutas percorridos pela Educação Indígena no Brasil, bem como as conquistas adquiridas ao longo dessa trajetória, como forma de libertação aos históricos processos de domínio sofridos por esses povos. Assim, é notável que:

a educação escolar passou a ser encarada como uma política pública, como um direito à cidadania, além de um instrumento de resistência e luta. Hoje, já não se discute se os índios têm ou não têm alma, mas trata-se de admiti-los como cidadãos com direitos específicos e diferenciados (RIBEIRO e RIBEIRO, sem data, p. 3).

Credita-se à escola indígena o espaço de garantia de direitos educacionais diferenciados e capaz de contribuir para a consolidação e aceleração do processo de qualificação de ensino-aprendizagem em terras indígenas de forma igualitária na sociedade contemporânea.

Os temas que emergem desse documento são: *autonomia e multiculturalismo*. Autonomia compreendida como autonomia cultural, se cabe o termo, pois as comunidades indígenas não podem decidir sobre questões jurídicas mais gerais, ou seja, não podem ter uma legislação própria, são, antes de tudo, cidadãos brasileiros e são regidos pela lei dos não índios. Desta discussão emerge o multiculturalismo.

Após a legislação de 88, diversos amparos legais foram criados no campo da educação voltadas aos indígenas como: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e o Plano Nacional de Educação que demonstrariam uma maior preocupação da sociedade em geral com essa parcela da população. Mas a idéia de Educação Escolar era assunto também desenvolvido pela Funai junto às comunidades indígenas. No entanto, essa situação não referendava a idéia de igualdade de direitos, pois se percebia que, apesar da boa vontade, aquele órgão não possuía acúmulo necessário para tratar das questões educacionais, acúmulo que o MEC vinha construindo ao longo do tempo.

2.2.1. Da Funai para o MEC – o decreto 26

Na década de 90, por meio do decreto presidencial nº 26/91, transferiu-se o encargo das escolas indígenas da Funai para o Ministério da Educação, passando este a ser o responsável pelas iniciativas educacionais indígenas como forma de cumprimento eficaz da Constituição de 1988, e em prol da ampliação, estruturação das escolas e ensino nas aldeias, da formação adequada de professores bilíngües e agilidade nos processos administrativos relacionados.

A mudança trouxe, além dessas esperanças, algumas dúvidas: como o MEC deveria trabalhar questões indígenas, sem ao menos ter um setor responsável por tal? Que políticas aplicar às comunidades sem ao menos ter pessoas responsáveis e/ou qualificadas para esta ação? Os encaminhamentos quanto à política de formação, de avaliação do ensino, poderiam e deveriam ser tratadas da mesma forma como era tratado o resto do sistema?

Em 1992, por meio da portaria nº 26/92 foi instituído o comitê de educação indígena, que teria um caráter consultivo, serviria para subsidiar as ações de assessoria, como também para criar diretrizes necessárias com o fim de viabilizar o processo de escolarização adequada e respeitosa às comunidades indígenas, como a Constituição Federal previa.

Mesmo assim, a agilidade dos processos administrativos do MEC não era garantida, da mesma forma, que com visível falta de instrução, ainda na década de 90, o MEC se depara com situações negativas emergentes, sendo as principais:

A falta de recursos humanos especializados (técnicos, docentes e assessores) para viabilizar a implantação das diretrizes traçadas para as escolas indígenas e a absoluta falta de dados sobre a situação das escolas indígenas no Brasil. Dados compilados pela FUNAI durante os últimos dez anos são os únicos disponíveis a nível nacional. Temos que considerá-los aceitáveis, por serem únicos. No entanto, não vêm sendo coletados e interpretados a partir de uma metodologia clara que permita o controle da consistência das informações processadas, além da falta aparente de conceitualização dos critérios que norteiam a obtenção dos dados (KAHN, 1997, p.52).

A “absoluta falta de dados sobre a situação das escolas indígenas” e outros senões deram-se em nível federal, pois a inconsistência dos dados sobre a educação escolar indígena devia-se à falta de estrutura em nível educacional pela Funai, que acumulava todas as questões relacionadas aos indígenas, indo da infraestrutura e passando pela saúde e pela educação, mas não permitindo análise mais pormenorizada sobre cada tema especificamente, como era o caso da saúde e

da educação. Questões curriculares, por exemplo, eram tratadas de modo absolutamente ausente das contribuições dos estudiosos do tema. Esses senões não foram sanados com a transferência para o MEC, mas é inegável que o Ministério seria espaço mais adequado do que a Fundação.

A maior consequência dessa mudança, no entanto, foi que, ao ser incorporada pelo MEC, e no âmbito da Educação Básica, por força da Lei, as escolas indígenas passaram a ser de responsabilidade direta dos Estados e dos Municípios o que, em tese, seria mais apropriado considerando-se a proximidade que esses entes teriam das comunidades. No entanto, essa mudança evidenciou, na realidade, a proximidade distanciada que existia, pois com exceção do Mato Grosso do Sul e Acre que conseguiram, em pouco tempo, avanços significativos, a maioria dos Estados e Municípios (nestes incluem-se o Estado do Pará e o Município de Paragominas) não tinha aproximação alguma com a temática. Confirmando essa constatação, tomamos como exemplo, a Secretaria de Estado de Educação do Pará, que somente no ano de 2008 realizou o I Encontro Estadual de Educação Indígena, apesar do órgão esclarecer, no documento oficial do encontro, que vem trabalhando desde 2003 junto às etnias do Estado. Portanto, do Decreto 26 até o primeiro seminário temos pelo menos doze anos de diferença.

Mesmo que todas as constatações iniciais indiquem como equívoco a transferência da Funai para o MEC, essas constatações são mesmo “iniciais”, pois uma mentalidade solidificada em décadas não pode ser modificada de forma instantânea, ou melhor, o que estamos vivendo ainda é a transição da Funai para o MEC e todas as consequências daí advindas. As secretarias ainda estão se adaptando a esta nova realidade e reconhecendo as etnias que compõem os Municípios e os Estados. Os estudos antropológicos desenvolvidos sobre as diversas etnias presentes na jurisdição dessas secretarias ainda estão por serem conhecidos, vide documentos dos municípios sobre a Educação Escolar Indígena em seus territórios. Esse decreto se impôs como marco na EEI, pois passa a caracterizar o modo como esta passa a ser tratada no âmbito da legislação e de certa forma prepara toda a legislação subsequente, como a LDB.

2.2.2. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9.394/96) nasceu sob o signo da esperança, ou da necessidade de ter esperança. Seria a tradução do sentimento que esteve presente nos educadores que imaginavam mudanças radicais na educação e, por conseguinte, no país como um todo. Poucas mudanças foram de fato sentidas pela população mais preocupada com a questão da educação. As mudanças não foram estruturais, e mais, não tiveram a capacidade de mudar a paisagem educacional do país: professores seguem desvalorizados, ainda se privilegia o conteúdo em detrimento da aprendizagem significativa. Por outro lado, aos povos indígenas trouxe uma novidade sem precedentes e na forma da lei:

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 pesquisas, para oferta de Educação escolar bilíngüe 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, p.10).

Os dois objetivos acima demonstram a suplantação da visão de um romântico retorno às origens ou da atitude de ignorar a história decorrente do contato com as populações não índias. Trata-se muito mais de afirmar o que se construiu, assegurando situações capazes de valorizar a identidade étnica, mesmo que para isso essas etnias possam fazer uso dos conhecimentos construídos por outros povos.

Nos capítulos subseqüentes aprofundo a questão da interculturalidade, no entanto, o documento não especifica a necessidade de políticas para suplantar a mentalidade construída sobre o menor valor que o conhecimento indígena tem em relação ao da ciência moderna, que normalmente é tratado de forma folcloralizada pelos livros didáticos. A convivência entre esses dois conhecimentos certamente se configura como um dos grandes nós da educação intercultural. Por que um nó (ou uma tensão)? Porque como nossa sociedade desenvolveu a idéia de que conhecimento é poder, e não consegue perceber que quem tem o conhecimento considerado melhor e verdadeiro é quem detém o poder e, talvez por isso, a proposta da LDB soe de maneira pouco real, sem deixar de ser propositiva.

Para a sociedade em geral, defender a valorização da identidade étnica passa pela valorização da língua materna, porque para a sociedade não indígena, aquelas sociedades só podem reivindicar o *status* de indígena se tiverem algum marco identitário bastante peculiar, caso contrário, sua etnia diferenciada fica em suspeição¹, e normalmente esse marco é a língua. Também, é por meio dessa língua que a diversidade pode ser identificada e pensada, caso contrário, a idéia homogeneizante de índio tende a permanecer, pois a arte, hábitos alimentares, relações de parentesco peculiares de cada etnia são diferenças muito sutis que o senso comum não interpreta como diferenciadores étnicos. Assim, quando a lei assegura a utilização e a manutenção tradicional das línguas maternas, no âmbito das escolas, dá um passo significativo em direção à afirmação e ao respeito à diversidade interna indígena.

Esta especificidade também é ressaltada em outro momento, quando a LDB (Art. 79) afirma que é dever da União apoiar “técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa”, cujas metas estabelecidas serão as de

- I – fortalecer as práticas socioculturais 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 (BRASIL, 1996, p.31).

A referência “cada comunidade indígena” demarca a singularidade dessas comunidades; mais ainda, exige que haja um olhar diferenciado, com ações voltadas para o diferenciador de cada comunidade; e nesse momento, surge a necessidade de um intenso diálogo entre ciência da educação, antropologia e lingüística, que com seus acúmulos, ou ainda, retorno a esses acúmulos, podem possibilitar a construção de uma educação mais próxima da realidade das

¹ Somente para ilustrar a afirmação, no município de Paragominas existe um grupo indígena (os Amanayés) que sofre dessa desconfiança por parte das outras comunidades indígenas, por causa de dois motivos básicos: a maioria deles são de pele negra e não tem uma língua própria. Em conversas informais, indígenas de outras etnias nos relatam que pedem para que eles falem alguma coisa na língua e como a comunidade não possui língua própria, o pedido não pode ser atendido, então são tidos como “índios falsos”. Pode-se objetar que a desconfiança se dê por conta da cor da pele, mas considerando a grande quantidade de negros em outras aldeias e que são reconhecidos como indígenas, a constatação permanece.

comunidades, considerando que as especificidades nem sempre são percebidas sem um olhar educado para isso, como é o caso dessas ciências, que já possuem, em sua história de consolidação científica, o contato com essas comunidades.

Portanto, a LDB defende a idéia de especificidade, o que, de alguma forma, contraria o pressuposto “ensinar tudo a todos”, quase nunca questionado no meio educacional e que não deixa de ser o ideal do sujeito iluminista, bem sintetizado por Comenius. Contraria porque, quando se pensa o específico, pode-se buscar trabalhar conhecimentos que não sejam oriundos de uma determinada etnia e que também não faça nenhum sentido estudá-los, obviamente se fazendo distinções entre o conhecimento significativo e o pragmático. A especificidade, nesse sentido, é a marca da LDB, que será reforçada e ampliada no Plano Nacional de Educação.

2.2.3. Plano Nacional de Educação

O Plano Nacional de Educação (PNE), publicado em 09 de janeiro de 2001, dedica um capítulo à Educação Escolar Indígena, que está dividido em três momentos. No primeiro analisa as condições sob as quais tem sido oferecida a educação escolar aos indígenas, desde os tempos do Brasil colônia até a transferência do órgão da Funai para o MEC; no segundo são retratadas as diretrizes para a Educação Escolar Indígena de acordo com a Constituição Federal, e no terceiro e último momento, estão os objetivos e metas que deverão ser atingidos, com a implementação de uma educação com qualidade e respaldada por lei. Aqui nos deteremos apenas no terceiro momento, pois os outros já foram contemplados nos tópicos anteriores.

Nos objetivos e metas previstos no PNE, é enfatizada a universalização como garantia de direitos educacionais deferidos por lei, assim como a autonomia das escolas indígenas e sua estruturação em relação a equipamentos didático-pedagógicos. O PNE traz como novidade a implementação e qualificação de programas especiais para formação de professores indígenas de forma contínua, de tal forma a estabelecer a profissionalização e reconhecimento público do magistério indígena. Assim, segundo o discurso do PNE:

a educação bilíngüe, adequada às peculiaridades culturais dos diferentes grupos, é melhor atendida através de professores índios. É preciso reconhecer que a formação inicial e continuada dos próprios índios, enquanto professores de suas comunidades, deve ocorrer em serviço e concomitantemente à sua própria

escolarização. A formação que se contempla deve capacitar os professores para a elaboração de currículos e programas específicos para as escolas indígenas; o ensino bilíngüe, no que se refere à metodologia e ensino de segundas línguas e ao estabelecimento e uso de um sistema ortográfico das línguas maternas; a condução de pesquisas de caráter antropológico visando à sistematização e incorporação dos conhecimentos e saberes tradicionais das sociedades indígenas e à elaboração de materiais didático-pedagógicos, bilíngües ou não, para uso nas escolas instaladas em suas comunidades (BRASIL, 2002b, p. 31).

Há consonância e sequenciamento da LDB, que não se refere ao modo como se daria o “fortalecimento das práticas culturais das comunidades indígenas”, quando considera que o melhor atendimento a essas escolas se daria através dos professores índios, por entender que esses são os grandes detentores dos conhecimentos capazes de consolidar as etnias as quais pertencem, não dependendo da boa vontade de professores não índios, que podem ou não se identificar com o modo de vida, com a língua da comunidade nas quais ministram aulas. De qualquer forma, o documento subentende uma esperança de que os formadores desses professores possuam preparo suficiente para educar esses futuros professores na direção daquele fortalecimento preconizado na LDB.

O PNE também apresenta objetivos e metas referentes à Educação Escolar Indígena. É delas que emergem e se repetem alguns temas como *bilingüismo*, *autonomia*, e *financiamento*. Assim, é mister:

8. Assegurar a autonomia das escolas indígenas, tanto no que se refere ao projeto pedagógico quanto ao uso de recursos financeiros públicos para a manutenção do cotidiano escolar, garantindo a plena participação de cada comunidade indígena nas decisões relativas ao funcionamento da escola (MEC, 2000, p. 98).

Formação específica, professores autóctones são temas que se completam com a autonomia da comunidade para gerir a sua escola. Nesse sentido, a escola indígena como espaço democrático será, sem dúvida alguma, um dos maiores desafios, pois significa o reconhecimento da sociedade sobre a capacidade política das comunidades indígenas de se autogerirem. Um desafio, porque o padrão de gestão escolar da sociedade não indígena poderá não comportar uma ou outra experiência que advenha das comunidades indígenas. Há um aparato educacional consolidado difícil de ser tocado ou repensado, como é o caso dos diários de classe, das provas, do espaço, para citar somente os mais visíveis. Isso instiga a pensar como os sistemas reagiriam a uma situação nova que deixasse de lado um

desses aparatos², ou que não os considerassem. Dessa forma, o termo correto seria autonomia relativa, desde que não impossibilite o Estado e os sistemas municipais de entenderem o que está sendo efetivado nas escolas específicas.

Os formuladores de políticas educacionais voltadas para os indígenas não discutem a necessidade ou não dos mesmos aparatos pedagógicos das escolas não indígenas, pois de certa forma esses aparatos já estão naturalizados pela cultura escolar ocidental. Não se quer aqui defender a possível anarquia pedagógica, nem mesmo abolir os aparatos, mas somente vislumbrar os específicos, nascidos e construídos no âmbito das comunidades escolares indígenas. A autonomia, portanto, deve ser pensada apenas em termos de conteúdos específicos, mas que possam estar dentro de determinados parâmetros, como veremos no item posterior.

2.2.4. Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas

Durante muito tempo foi negado ao indígena o direito de ser diferente: de ter sua crença, suas tradições, sua própria organização social e língua. A história revela que muitos índios precisaram padecer na escravidão e morrer lutando para que hoje tivessem o mínimo de respeito para continuar sendo Índio e cidadãos, com garantia de uma educação específica, diferenciada, bilíngüe, intercultural e comunitária, com escolas que contemplem os processos próprios de ensino-aprendizagem indígenas, o ensino da língua materna, um currículo que considere as necessidades desses povos e muitos outros aspectos peculiares a essa cultura, que devem fazer-se presentes.

Nesse processo o que fica evidente é que a escolarização do índio é uma ação de estrangeiros, é um espaço do saber oriundo do “civilizado”, que “sabe” das reais necessidades do índio. Nesse sentido, a educação escolar indígena ainda não tem “a cara do índio”, como nos demonstram os depoimentos dos professores indígenas:

a família e a comunidade (ou povo) são os responsáveis pela educação dos filhos. É na família que se aprende a viver bem: ser um bom caçador, um bom pescador, um bom marido, uma boa esposa, um bom filho, um membro solidário e hospitaleiro da comunidade; aprende-se a fazer roça, a plantar, fazer farinha;

² Quando alguns sistemas de ensino apresentaram a chamada “Escola em Ciclos”, como alternativa ao modelo de seriação vigente, as reações de não aceitação, ou melhor, a possibilidade de tratar dos mesmos foram as mais negativas possíveis. Em Belém, por exemplo, grande parte das escolas municipais não aceitou nem mesmo experimentar o processo.

aprende-se a fazer cestarias; aprende-se a cuidar da saúde, benzer, curar doenças, conhecer plantas medicinais; aprende-se a geografia das matas, dos rios, das serras; a matemática e a geometria para fazer canoas, remos, roças, cacuri, etc; não existe sistema de reprovação ou seleção; os conhecimentos específicos (como o dos pajés) estão a serviço e ao alcance de todos; aprende-se a viver e combater qualquer mal social, para que não tenha na comunidade crianças órfãs e abandonadas, pessoas passando fome, mendigos, velhos esquecidos, roubos, violência, etc. Todos são professores e alunos ao mesmo tempo. A escola não é o único lugar de aprendizado. Ela é uma maneira de organizar alguns tipos de conhecimento para ensinar às pessoas que precisam, através de uma pessoa que é o professor. Escola não é o prédio construído ou as carteiras dos alunos. São os conhecimentos, os saberes. Também a comunidade possui sua sabedoria para ser comunicada, transmitida e distribuída³ (BRASIL, MEC, 2000, p. 25).

E a escola dentro da comunidade indígena entrou como um corpo estranho que ninguém conhecia. Quem estava colocando sabia o que queria, e os índios não sabem, hoje os índios ainda não sabem para que é uma escola! Os índios pegam a escola (...) para reproduzir um projeto que já está aí. Ele muda a cara, mas o grosso continua o mesmo. E esse é o problema. A escola entra pra dentro da comunidade e se apossa da comunidade. Ela se torna dona da comunidade e não a comunidade dona da escola. Porque a escola tem condição de ter autônoma porque existe apoio legal para isso. Mas nós ainda não estamos sabendo usar isso. (Bruno Ferreira, Professor Kaingang, representante da Organização das Nações Indígenas do Sul. Membro do Comitê de EDUCAÇÃO Escolar Indígena do MEC)

Tentando responder às exigências desse tipo de escola, e coadunado com a LDB, com o Plano Nacional de Educação (PNE)⁴, o Ministério de Educação e do Desporto, através de sua Coordenação Geral de Apoio as Escolas Indígenas, publicou, em 1998, o documento intitulado Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), que tem o intuito de ser agente nativo de discussões e orientações didáticas junto a professores indígenas, assessores não-índios e técnicos das secretarias estaduais e municipais de educação na construção e elaboração de práticas escolares em conjunto com as sociedades indígenas do Brasil.

O RCNEI está dividido em duas partes: a primeira - *Para começo de conversa* - reúne os fundamentos políticos, históricos, legais e antropológicos para uma proposta de educação escolar indígena entendida como “projeto de futuro e de escola que queremos”, conforme expressam as comunidades indígenas e algumas de suas organizações.

³ Gersem dos Santos Luciano, do povo Baniwa, região do Rio Negro/AM, durante o IX Encontro dos Professores Indígenas do Amazonas, Roraima e Acre, Manaus, 1996.

⁴ Meta 14 do PNE. Implantar, dentro de um ano, as diretrizes curriculares nacionais e os parâmetros curriculares e universalizar, em cinco anos, a aplicação, pelas escolas indígenas, da formulação do seu projeto pedagógico.

A segunda parte - *Ajudando a Construir os Currículos das Escolas Indígenas* - tem como objetivo fornecer referências para a prática pedagógica dos professores (índios e não-índios), onde são explicitadas as áreas de conhecimentos, como as Línguas, a Matemática, a História, a Geografia, as Ciências, a Arte e a Educação Física, assim como a valorização de ações concretas a partir do trabalho conjunto entre a realidade do cotidiano do aluno e seis temas transversais propostos como: *a auto-sustentação; ética indígena; pluralidade cultural; direitos, lutas e movimentos; terra e preservação da biodiversidade; e educação preventiva para a saúde*. O tópico contém ainda orientações e metodologias para serem utilizadas em sala de aula, para auxiliar na construção de um currículo indígena mais próximo da realidade do aluno, assim como a integração entre os conhecimentos da sociedade nacional e os etno-conhecimentos de cada povo indígena.

Desta forma, o RCNEI possui como função a adoção de uma política escolar indigenista, capaz de refletir sobre o desenvolvimento curricular e as experiências pedagógicas existentes, ou que poderão emergir no interior das escolas indígenas. Igualmente, busca a construção de uma educação intercultural, comunitária, bilíngüe/multilíngüe, específica e diferenciada: a) *Intercultural*, porque deve reconhecer e manter a diversidade cultural e lingüística; promover uma situação de comunicação entre experiências socioculturais, lingüísticas e históricas diferentes, não considerando uma cultura superior à outra; b) *Comunitária*, porque conduzida pela comunidade indígena, de acordo com seus projetos, suas concepções e seus princípios. Isto se refere tanto ao currículo quanto aos modos de administrá-la; c) *Bilíngüe/multilíngüe*, porque as tradições culturais, os conhecimentos acumulados, a educação das gerações mais novas, as crenças, o pensamento e a prática religiosa, as representações simbólicas, a organização política, os projetos de futuro, enfim, a reprodução sociocultural das sociedades indígenas, são, na maioria dos casos, manifestados através do uso de mais de uma língua; d) *Específica e diferenciada*, porque concebida e planejada como reflexo das aspirações particulares de povo indígena e com autonomia em relação a determinados aspectos que regem o funcionamento e orientação da escola não-indígena.⁵

⁵ Cf. BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília: MEC/SEF, 1998

Um aspecto a ser destacado é que o RCNEI utiliza-se da noção de “interculturalidade” para garantir o respeito à pluralidade cultural e lingüística, marcando a ruptura com os diversos modelos de escolarização propostos ao longo da história, nas diversas formas de contato com a sociedade envolvente – seja missionário, governamental ou outro, que cumpriam o mesmo papel integracionista e autoritário.

Interculturalidade, no documento, é tida como a necessária relação entre as culturas da sociedade nacional e a cultura dos indígenas, a “comunicação entre as experiências socioculturais, lingüísticas e históricas diferentes” (p.24), sem, no entanto, ignorar as dificuldades dessa relação, que entende ser muitas vezes desigual. Mas a maior força do termo se dá na direção de que o mesmo reforça o sentido de autodeterminação das nações indígenas, pois o “inter” suplantaria o “para”, ou seja, não se trata de uma educação escolar para os indígenas olvidarem de si e incorporarem uma nova identidade.

Nesse sentido, também o bilingüismo, além de ser a constatação de que os povos indígenas possuem uma diversidade lingüística, é um princípio de afirmação junto as outras sociedades; ou seja, não se deve ter vergonha da língua materna. A língua é acessada como aspecto diferenciador e demonstração clara de que se quer permanecer com um estilo de vida próprio.

Apesar de toda a marca civilizadora e integracionista que a Educação Escolar Indígena traz em sua história, novas situações já começam a surgir, novas experiências didáticas e, principalmente, novas posturas dos dirigentes educacionais e políticos dos Estados e municípios em relação aos indígenas e às escolas presentes nas áreas indígenas. No entanto, a transformação na Educação Escolar Indígena deu-se quando os indígenas perceberam (e percebem) que não podem permanecer como coadjuvantes neste processo, e passaram a exercer pressão sobre os vários sistemas de ensino do país, e começaram a tomar para si a responsabilidade de organizar, dirigir e sistematizar as escolas voltadas para a sua realidade. Essa mudança de postura ocorrida na Educação Escolar Indígena no Brasil é assim percebida:

nesta nova proposta educacional, que rompe com um padrão de escolarização guiado por intenções catequizadoras e/ou civilizatórias, a escola indígena deixa de ser o instrumento de negação da diferença. Orientada pelo respeito à diversidade cultural e lingüística, que marca a existência dos mais de 210 povos indígenas que vivem no Brasil contemporâneo, essa nova escola se propõe potencializar as expressões de identidades culturais que, informadas por sentimentos distintos e

particulares de pertencimento étnico, se inserem no movimento de busca de novas formas de relacionamento com os demais segmentos da sociedade brasileira, a serem pautadas pelo respeito (GRUPIONI, 2003, p. 8).

Essas perspectivas, no entanto, não apresentam de modo explícito o que os indígenas esperam da escola e nem o papel que a educação tem em seus projetos. Persiste a idéia de um ambiente deslocado de todo o resto da vida da aldeia. Os movimentos de professores e de lideranças indígenas na Amazônia defendem a necessidade de uma escola voltada para a emancipação. A escola deve servir como estratégia de resistência. Ainda que essa noção de resistência esteja sendo problematizada, porque pode soar como necessária perpetuação de culturas, o contexto de resistência está relacionado mais com a idéia de justiça ou de cidadania, na condição dos humanos terem o direito de escolha sobre seu “estar no mundo” e primordialmente terem o direito de poder explicitar “o que é o mundo” e escolher com quem irão realizar seus contatos interculturais.

O RCNEI rompe em definitivo com a visão romântica da busca do original, entende que o contato é um caminho sem volta, pois as lideranças assumem o papel de destaque da educação escolar nesse contato com a sociedade externa. Escola não seria um simples instrumento de crescimento intelectual que prepara para o mercado, mas um instrumento de defesa em relação às investidas da sociedade não indígena, no sentido da escolha, da autonomia em escolher, inclusive, abandonar, se acharem necessário e melhor, algumas práticas culturais; mas seria um abandono de forma autônoma, consciente do porquê desse abandono.

Toda essa documentação supracitada desencadeou uma mudança de paisagem nos sistemas educacionais de ensino, em nível federal, estadual e municipal, pois os obrigou a trabalhar situações que antes não se faziam presentes: legislação específica sobre a EEI, incorporar linguagem e mentalidade subjacente aos documentos, ter que lidar com pessoas que não se comunicam em português e assim incorporar o tradutor nessa relação.

No item posterior não detalharei a mudança da paisagem, apenas mostrarei como ela está no Estado do Pará e no município de Paragominas.

2.3. Educação Escolar Indígena no Pará

O Estado do Pará tem uma população de 10.875 alunos indígenas registrados no Censo Escolar de 2007, o que representa, segundo a Seduc/PA, um crescimento em torno de 40% em relação a 2003, tendo maior concentração no ensino infantil. O ensino médio é o que possui menor oferta, com taxa de crescimento insignificante e que se tornou uma das maiores reivindicações dos povos indígenas.

Até abril de 2008, quando da consolidação das informações provenientes do Educacenso (fig. 1), existiam somente 156 matrículas em creches, que tiveram, pela primeira vez, os números computados. O gráfico abaixo resume a situação estatística da oferta da Educação Escolar Indígena no Estado do Pará

Tabela1. Dados sobre a matrícula na Educação Escolar Indígena no Pará

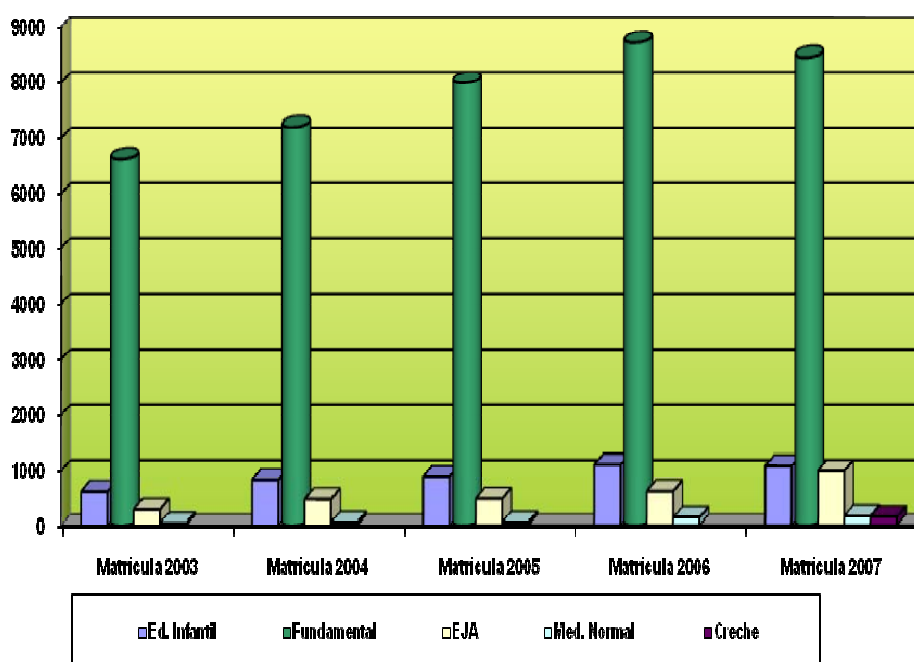
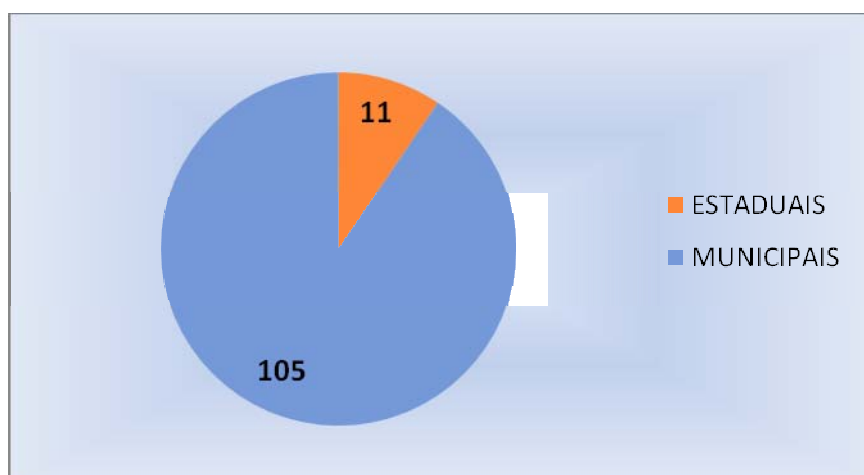


Tabela 2: Escolas Indígenas no Estado do Pará e os Sistemas de Ensino



Fonte: Secretaria de Estado de Educação - Pará

O quadro acima apresenta a situação burocrática da maioria das escolas indígenas no Pará, que estão municipalizadas. A municipalização atendia principalmente ao apelo de que a proximidade junto aos órgãos gestores ajudaria na melhora da qualidade da educação, pois as demandas poderiam ser mais rapidamente atendidas. No entanto, no Pará em se tratando de Escolas Indígenas, o que se percebe é que a maioria dos municípios não está devidamente preparado para atender essas escolas. Poucas são as secretarias municipais de educação que possuem uma coordenação específica para as escolas indígenas, como as das cidades de Santarém, Paragominas, Parauapebas e Marabá. Legalmente as escolas estão sob a coordenação dos municípios, mas de fato não, pois algumas prefeituras ainda recorrem à Secretaria Estadual de Educação para sanar dúvidas ou intervir em situações como formação de professores, por exemplo.

Quando da realização do Encontro Estadual de Educação Indígena, realizado no ano de 2008, no documento base, a Secretaria Estadual de Educação (2008) assegura que:

de um modo geral, as escolas indígenas localizadas no território paraense aperfeiçoam o regime de diferenciação das demais escolas em um processo que prevê o ensino na língua materna original do grupo e também na língua portuguesa, por ser a mesma a língua de referência no contexto pátrio brasileiro (p. 22).

Quanto à situação dos professores que atuam na educação escolar indígena, os dados ainda não são exatos por conta de questões burocráticas, mas a grande maioria dos professores que atua de 1ª a 4ª séries já é indígena. Entretanto, no ensino de 5ª a 8ª Séries, pelo menos 95% dos professores ainda é não índio. Essa

situação é facilmente entendida quando analisamos a oferta do ensino médio específico para as etnias no Pará. Há atualmente um programa conhecido como “Magistério Indígena”, que pretende em no máximo um ano e meio formar pelo menos 60 professores índios.

Para não delimitar a paisagem da EEI somente aos números, ao participar do I Encontro Estadual de EEI realizado em 2008, considerando os temas da autonomia, da interculturalidade, do bilingüismo e da escola específica e diferenciada, fizemos um confronto entre as falas oficiais da Seduc e do MEC, e a fala dos indígenas, no referido encontro, apesar da maioria das falas serem do indígena Miguel Munduruku, o que se deu porque o mesmo se tornou como que um porta-voz dos indígenas no Encontro. As falas foram transcritas e mantidas como estão na gravação do encontro.

O Encontro realizou-se no mês de abril de 2008 no Centro de Convenções Hangar em Belém. Estavam presentes as lideranças locais de diversas etnias bem como professores indígenas e não indígenas representantes das universidades públicas do Pará. São elas: UEPA e UFPA, o Conselho Estadual de Educação, Coordenadores Municipais da EEI, estudantes de graduação.

Faz-se necessário ressaltar a importância da realização desse I Seminário de Educação Escolar Indígena do Pará, que, pela primeira vez, deu espaço e voz aos povos indígenas, para que esses pudessem reivindicar seus direitos e apresentar as realidades vividas em suas comunidades, fazendo proposições a respeito da educação escolar a eles oferecida, respeitando desta forma sua identidade. Essa foi uma ação idealizada pela Coordenação de Educação Escolar Indígena da Seduc/PA, que vem trabalhando desde 2003 no sentido de atender a demanda específica de cada etnia.

2.3.1. Autonomia

A legislação reiteradamente aponta para a necessidade de que a gestão das escolas indígenas seja autóctone, pois a mesma seria um dos passos em direção a autodeterminação. Autonomia entendida como capacidade de pensar, controlar e decidir sobre a vida da escola, desde a organização curricular, passando pelo financeiro. Autonomia que não pode ser confundida como congelamento da vida cultural das etnias, desconsiderando as mudanças que possam ocorrer a partir das relações com outras populações, sejam indígenas ou não.

Nas falas dos índios a ausência de autonomia é percebida quando eles reivindicam uma administração escolar que venha respeitar a especificidade de cada povo. Como se percebe na fala de Kapiá Munduruku:

pela trajetória que a gente faz também pesquisa dentro das comunidades indígenas do nosso povo e foi contestado que, é que, o município ela não, ela não, atingiu aquilo quê, é digamos assim, as escolas indígenas procurava ser atendida como pessoa, [...] Durante esses, não sei quantos anos, só sei que antes, era o Estado que assumia compromisso em relação da direção da escola indígena e hoje... , é o município, e durante esse tempo a gente percebeu que o município não deu conta de é..., assumir a responsabilidade da direção das escolas.

Esta autonomia não acontece porque as escolas indígenas não foram pensadas de forma específica, respeitando suas características próprias, com os seus interesses; elas foram apenas incluídas nos moldes da escola urbana. Desta maneira, o currículo, a gestão de suas escolas, tornam-se entraves, barreiras, para que a escola indígena possa ter sua autonomia reconhecida.

Técnicos da Seduc ainda não capacitaram os indígenas para que estes possam gerir suas próprias escolas. Porém, já começam a pensar nessa possibilidade, como identificamos na fala do André Alvarez, (representante da Seduc/PA), quando este se refere ao Conselho Estadual.

o Conselho Estadual de Educação, nós assinalamos de manhã, até porque estamos conversando no próprio Conselho para que haja uma câmara de educação indígena, aqui é um ponto acima, então veja, é uma discussão também que a gente precisa fazer, porque a criação do Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena vai precisar ter uma sistemática nele, então teria que verificar aqui uma viabilidade pra esse Conselho.

Esta é uma atitude pensada a partir das necessidades indígenas com relação à autonomia das escolas. Pensar em autonomia para as escolas indígenas, nos parece um jogo de forças, pois ao mesmo tempo em que se deseja, por parte do sistema, essa autonomia para as escolas, pensa-se no controle que o sistema exerce com essa falta de autonomia das mesmas. Porém, percebemos que o curso de Professores Índios, ofertado pela escola itinerante, pode ser o começo da conquista dessa autonomia.

Como podemos perceber no dizer de Suzana Veiga, representante do MEC/SECAD:

então isso é possível fazer, desde que haja uma demanda da comunidade, desde que haja uma vontade política dos gestores para está implementando isso e diferentes possibilidades que se pode ter como o Manoel falou de você ter gestão compartilhada entre Estado e Município, definir responsabilidades, definir quais são as ações, para cada um desses gestores, é, que são responsáveis pela educação

escolar indígena, então é possível se fazer isso sim, existem situações em que todas as escolas eram estadualizadas, a maioria desses processos, sendo feita a pedido das lideranças indígenas e existem outras realidades em que está se fazendo, caso a caso, a comunidade demanda ao Estado a estadualização da escola e o Estado começa a fazer todos os procedimentos, mas isso é possível reverter.

Para que essa autonomia aconteça, como se pode ver na fala de Suzana, precisa-se de parcerias entre a comunidade indígena e o sistema, definindo e dividindo responsabilidades para que, dessa forma, seja possível escolas indígenas autônomas.

Pensando a gestão autônoma, há sempre um retorno à “incapacidade dos índios em gerenciar as escolas”, pois os mesmos “não têm preparo para tanto”. Cria-se assim um círculo vicioso muito difícil de ser quebrado: para gerenciar, precisam ser formados, preparados pelo sistema educacional; ao ser preparado, incorpora o modo não índio de gerenciar, ou seja, permanece a falta de autonomia. Portanto, autonomia pensada para os mesmos e que os indígenas gerenciem, mas desde que “utilizem o nosso modelo de gestão”. Muda-se o agente, mas a mentalidade perdura.

O fato é que os sistemas não têm coragem suficiente de entregar a escola aos indígenas para que possam viver sua forma específica de gerir. Também restaria perguntar se de fato os indígenas querem essa total autonomia, ou a gestão como hoje se apresenta seja a mais adequada aos interesses dos mesmos, na relação com a sociedade e com os sistemas de ensino.

2.3.2. Bilingüismo

Outra fala confrontada no seminário foi à respeito do bilingüismo, garantido em diversos textos legais: que a educação oferecida aos indígenas seja efetivada em sua língua materna. Porém, há realidades específicas em que etnias falam mais de duas línguas. Outro entrave freqüente na realidade indígena é a expressão oral. No segundo dia de seminário, um professor índio, da etnia Kayapó, ao ler as propostas em português, sentiu-se constrangido. Isso era visível em seu rosto, por apresentar dificuldades na leitura em língua portuguesa. Após sua leitura, ele explica em sua língua materna, traduzida por uma interprete, que:

é muito fácil para quem mais que convive com sua língua falar. Eu também na minha língua posso falar sem problema [...] eu ensino a língua materna para minhas crianças, eu sei falar, eu ensino, mas eles precisam também aprender português, eu não sei a língua portuguesa, eu entendo, mas eu não sei me

expressar e eu tendo um preparo eu vou poder ensinar também, não só a minha língua materna para aquelas crianças, mas o Português.

A fala soou como um pedido de desculpa pelo “despreparo”, mas também era uma forma de caracterizar o despreparo dos ouvintes em relação à sua língua. Precisar de interprete deveria ser um sintoma do despreparo da platéia, mas o professor deixou transparecer seu constrangimento. Eu, particularmente, estava constrangido por não entendê-lo.

As propostas elaboradas no dia anterior nos grupos de trabalho foram lidas trazendo as reivindicações para a implementação da educação escolar indígena bilíngüe, como fala Miguel Munduruku:

- Nossa quinta proposta é a criação de um banco de dados de culturas indígenas em tronco lingüísticos, essa é uma proposta que nós não queremos ver apenas implantada no papel, mas que seja verdadeira. É a criação de banco de dados em tronco lingüístico da cultura indígena, essa é a nossa quinta proposta do grupo.

- A sexta proposta é a obrigatoriedade da alfabetização das crianças em língua materna, e hoje em Santarém, por exemplo, nós tamos sofrendo com a questão do resgate porque a Secretaria de educação de Santarém garantiu que eu Miguel Munduruku e [...] Maranhão que nós falamos um pouco de língua nhangatu, língua geral, na levada do nosso povo, eles [...] Dizendo pra nós que: vocês que são professores de língua geral, a gente vai dá uma ajuda de custo pra vocês darem aula, pra resgatar a língua materna dos povos indígenas da região de Santarém. Até hoje nos tiramos do bolso pra pagar tudo, nós não temos apoio de ninguém, nós mesmo compramos nosso material nós que pagamos a nossa passagem, e a secretaria de educação tem recurso traçado, então nós queremos aqui a obrigatoriedade da das nossas crianças aprenderem a nossa língua materna.

Com essa fala, percebemos mais uma vez a ausência do governo para a efetivação desta educação bilíngüe, assim como um programa que garanta o resgate da língua materna de etnias que tenham interesse desse resgate, pois já existem etnias na quais a língua materna tem perdido espaço para a língua portuguesa. Desta forma, muitas línguas faladas pelos indígenas na época da colonização se perderam por não ter o devido reconhecimento e valor social de povos diferenciados. Nessa situação, podemos perceber claramente, com a fala da técnica Silvia Borges, de Tucuruí, a preocupação com a implementação da língua materna para que suas línguas não sejam desvalorizadas social e culturalmente.

Na questão lingüística, por que entre os Assurini nos temos um problema sério, que é esta questão da língua materna, a língua materna, que são poucos os falantes da língua materna, e a educação escolar ela é ministrada na língua portuguesa, o oficial é a língua portuguesa, e ano 2005, nós contratamos a professora índia, pra trabalhar o ensino da língua materna, na questão assim, de ensinar as crianças a falar a língua materna, que eles já perderam essa característica, então só o cacique, as pessoas mais idosas da aldeia é que

dominam a língua, e assim, o tempo que ela leva pra trabalhar em cada turma são de 45 minutos apenas, é um tempo muito curto. E aí, eu queria saber assim, como é que nós podemos fazer, assim, quais os passos que nós devemos seguir pra que a gente consiga ampliar esse universo lingüístico dentro da aldeia, pra que a gente tenha mais professores falantes, porque nós temos hoje três professores índios e três não índios dentro da aldeia, né?

Na fala da representante do sistema existe a justificativa de que estão há pouco tempo no governo e somente agora é dado voz às etnias para que elas possam construir suas próprias escolas diferenciadas, o que caracteriza uma vontade política desse governo em parceria com MEC/SECAD, em se esforçar para a realização e implementação de políticas que atendam a demanda de uma escola específica e diferenciada, como percebemos na fala de Suzana Veiga.

Implementar esses direitos educacionais e lingüísticos, nós ainda temos realidade que não tem clareza com relação do papel da língua indígena no processo de ensino aprendizagem, nós temos realidade em que a língua indígena é tratada como opcional, a língua portuguesa como a base da instrução, não é isso que dizem os direitos lingüísticos, os direitos lingüísticos firmados na CF, coloca a língua indígena no mesmo status, no mesmo patamar de prestígio da língua portuguesa, então a língua indígena é língua de instrução, é língua de construção de conhecimento, é língua que deve estar perpassando todo o processo de ensino aprendizagem.

Algumas concepções devem ser debatidas com a intenção de construção conjunta com as lideranças, para que possam ser criadas políticas que viabilizem essa educação bilíngüe como a sua devida valorização, para que desse modo as comunidades indígenas sintam orgulho de terem uma língua específica de sua etnia e que seja valorizada de igual modo à língua portuguesa, garantindo-lhes assim, “direitos lingüísticos”.

2.3.3. Interculturalidade

Outra categoria que nos chama a atenção e está assegurada pelos nossos textos legais é a que diz respeito à interculturalidade, pela qual é garantida aos indígenas uma educação que considera importante a interação entre a cultura do branco com a cultura do índio, porém com o devido cuidado para que não haja uma supervalorização de uma em detrimento da outra.

De acordo com De Paula (1999, p.1),

Quando se fala em interculturalidade, a idéia que nos vem à mente é a de que duas ou mais culturas estão se relacionando de alguma forma. A escola quando se instala numa comunidade indígena – quer a pedido desta, quer a custa de imposições

colonialistas, ainda presente em nossos dias - traz no seu cerne essa problemática, visto ser ela uma instituição tão caracteristicamente criada pelas sociedades ocidentais.

Trata-se, portanto, de uma educação carregada de elementos constitutivos, que as enquadram nos moldes da escola urbana, não considerando as categorias do Plano Nacional de Educação: *Criar, dentro de um ano, a categoria oficial de 'escola bilíngüe', para que a especificidade do modelo de educação intercultural e bilíngüe seja assegurada* (DE PAULA, 1999, p.42).

Essa questão específica da interculturalidade perpassa todos os segmentos da EEI, pois a não capacitação de professores não índios, a falta de um calendário e currículos específicos para cada etnia ou comunidade, se tornam entraves para a realização de uma educação intercultural que respeite os costumes de cada povo, como percebemos na fala de Miguel Munduruku, que nos relata a realidade vivenciada em sua comunidade:

Nós não temos respeito! os professores ..., eu gostei muito da professora Suzana quando ela fala que é muito bom se preocupar com a questão de formação de professores indígenas, que hoje os professores que não são indígenas, que vão pra aldeia, eles vão com outra linguagem pra nossas crianças, pro nosso povo, e eles não respeitam a nossa cultura, o nosso costume, as nossa tradições, eles não respeitam.

Enquanto nós tamos lá em Santarém sofrendo, o meu povo tá lá com a criança fora da escola, mas o meio de comunicação tem todos os momentos passando, que tem recurso pra nem um aluno ficar fora da escola. E porque nós indígena somos obrigado a ficar semanas e semanas com os nossos alunos fora da escola por questão de professores que não são indígenas.

O relato de Miguel Munduruku evidencia uma situação que nega a interculturalidade como processo de crescimento e conhecimento, visto que a realidade por ele vivida denuncia a falta de preparo e/ou capacitação por parte de professores não indígenas contratados pela Seduc/PA, que estão trabalhando nas escolas das aldeias. Sua preocupação está na urgência em se pensar a interculturalidade como forma de integração entre culturas, ambas se auxiliando e se fortalecendo, e não uma subjugando a outra, e para que a comunidade em geral se dê conta da importância que tem a cultura indígena.

2.3.4. Escola Diferenciada e Específica

Entende-se por escola diferenciada e específica, a escola que tem seu projeto político pedagógico voltado para a sua realidade política, cultural, social e

econômica. A escola diferenciada e específica busca dar conta da particularidade da condição indígena, na qual o índio, como todo cidadão brasileiro, tenha direito a uma educação escolar voltada para as suas especificidades, que respeite sua cultura, língua e processos próprios de ensino-aprendizagem, que o Estado como órgão gestor tem o dever de prover.

A EEI não pode substituir a educação indígena, pois esta não se encerra na escola, está estruturada para transmitir conhecimentos que são preceitos e condições que estão longe de serem universais. O ensino específico e diferenciado deve ser pensado como uma ação de aprendizagem e construções históricas que dizem respeito às etnias e comunidades indígenas, pois sabemos que a construção do conhecimento desses povos acontece dentro e fora das escolas, no convívio com os ‘parentes’ e com as suas tradições. Essas tradições na escola da aldeia, específica e diferenciada, geram conflitos com relação à capacitação dos professores não índios, calendários e currículos diferenciados e com a demanda para o ensino médio. Essas são reivindicações feitas pelos indígenas que vivenciam a realidade em suas comunidades, como nos relata Miguel Munduruku:

este ano a secretaria de Educação de Santarém recebeu o prêmio melhor Educação do município/Nacional, enquanto nas nossas indígenas, nós somos discriminados, até crianças das nossas escolas já pegaram ‘porrada’ de professor, já o professor branco, já mandou o aluno indígena comesse a merenda que caiu no chão, isso é uma melhor, é o Premio de melhor Educação?

Essa questão foi respondida por Suzana, representante do MEC, que de certo modo repassou a responsabilidade desta educação diferenciada para os próprios indígenas, na construção do seu Projeto Político Pedagógico, como podemos observar no trecho a seguir.

O que é essa educação diferenciada que tanto se fala? [...]. Educação diferenciada, no meu entendimento é uma educação contextualizada com a realidade de cada comunidade, não é? [...] e é essa atenção à realidade, a expectativa, necessidades, interesses dessa comunidade é que vai fazer com que a educação seja diferenciada se você tiver como foco, que a construção do projeto político-pedagógico deve conter a participação de cada um, ela vai ser diferenciada, da proposta do André, vai ser completamente diferenciada da proposta do nosso amigo Kayapó, então educação diferenciada é uma educação que se volta para a realidade de cada povo, para seus interesses, para suas expectativas, seus problemas e isso é educação diferenciada, se você constrói a proposta pedagógica que seja significativa para aquela realidade isso é educação diferenciada, se você constrói a proposta pedagógica, ou a proposta curricular assinada com isso, assinada com os problemas que a comunidade tem, assinada com seus projetos, você vai tá fazendo uma educação diferenciada que não vai te confundir com outras realidades.

Outra questão levantada por Miguel Munduruku em sua fala anterior é a qualificação e capacitação dos professores não índios que atuam nas escolas. Com isso, percebemos uma ausência do poder público num ponto muito importante que é a seleção e contratação dos professores que atuam nas escolas indígenas. Porém a nova coordenação de Educação Escolar Indígena em parceria com a Secad, com sua escola itinerante de formação de professores índios, que oferece o magistério em nível médio modular, busca amenizar essa problemática evidenciada na fala de Suzana Veiga, com um avanço considerável na implementação da Educação Escolar Indígena:

um outro avanço que nós temos são os inúmeros programas de formação de professores, hoje nas 2500 escolas indígenas que existem no Brasil, isso é um avanço muito grande proporcionado pelos inúmeros cursos de formação de professores indígenas em magistério, que são específicos, são programas específicos, são propostas específicas aprovadas pelos conselhos estaduais de educação, isso vem representando um avanço muito grande, porque você tem um conjunto de professores indígenas discutindo, avaliando, refletindo, propondo, melhores condições para suas escolas, sendo gestores de suas escolas, sendo atores educativos nas suas comunidades, isso é muito importante.

Um fator que também gera reivindicação diz respeito à construção dos currículos e calendários específicos a cada comunidade. Esses currículos e calendários pensados nos moldes das escolas urbanas criam entraves para essa educação diferenciada e específica, a partir do momento em que se pensa uma educação indígena na qual se faz uma leitura muito rígida das normas do Conselho Nacional de Educação, na qual se precisa ter 200 dias letivos e 800 horas de efetivo trabalho escolar, desconsiderando as especificidades e trazendo dificuldades para a execução desse processo de educação diferenciada, como percebemos na leitura das reivindicações do GT1, referentes ao currículo e ao calendário. Que os currículos das escolas ou quaisquer outras propostas a serem implementadas sejam discutidos previamente nas aldeias; calendário escolar adequado ao calendário cultural de cada etnia.

Entendemos que os currículos e os calendários devem ser construídos de acordo com a dinâmica sócio-econômica e cultural da comunidade, respeitando suas atividades econômicas, religiosas e culturais, já que a educação indígena acontece num sentido macro e não em uma única instituição; ela dá-se pela ação e pela interação de toda a comunidade.

Na fala da representante do sistema, é necessária a superação da adaptação das escolas indígenas a uma realidade pré-existente distante de sua realidade, em relação a esses calendários e currículos específicos, assim como a própria gestão das escolas indígenas. Essa questão foi justificada pela representante do MEC, Suzana Veiga:

uma escola diferenciada, específica, inter cultural com grande foco na participação comunitária para definir essa escola, se para isso for necessário mudar a normatização vamos trabalhar para mudar a normatização, se for necessário mudar um texto legal estadual, temos que fazer um exercício nisto, nós temos algumas realidades em que o professor para assumir a direção de uma escola, ele tem que ter curso de administração escolar, então o que acontece, não tem nenhum professor indígena com esse curso, então as escolas indígenas são dirigidas por professores não indígenas, mas que estão naquela realidade sócio cultural para contribuir com seu empenho, com seu compromisso para isso.

Há, como percebemos nas falas da representante do sistema, uma preocupação em mudar a realidade dessas escolas indígenas para que estas deixem ter esse caráter de educação urbana, para ter sua especificidade respeitada, sendo valorizados seus costumes, sua religião e sua forma diferenciada de ensinar, buscando a autonomia desejada pelas comunidades indígenas.

Na escola diferenciada e específica indígena a infra-estrutura é outro entrave vivenciado pelas comunidades, que são obrigadas a estudarem em prédios em condições precárias de funcionamento. Miguel Munduruku nos relata um pouco desta problemática:

as nossas escolas, todo caindo, os alunos tendo que se guardar nos cantinhos, pra não molhar seus precário cadernos, enquanto nós temos recursos pra trabalharmos a Educação Indígena e diferenciada . Cadê essa educação?

Isso, nós vem sofrendo dentro do Município de Santarém. A precariedade com a questão da merenda escolar, ela vai uma migalha para os alunos indígena, principalmente no município de Santarém, nós temos sofrendo disso.

Hoje em Santarém nossos professores que são indígena, eles compro giz pra poder escrever na lousa, porque a Secretária não dá nenhum material escolar, não dá nada, mas é uma educação boa, nós lá sofrendo esses grande problema e nós tanto reivindicando aqui é que sai do papel o que realmente o que tá na nossa lei, que garante pra nós indígena, uma educação diferenciada.

[...] porque chega de 1.500 anos de sofrimento, é isso que falta pra nós, indígena, deixar de ser medroso, por que se nós ficar o tempo todo assim, nós vamos ser omissos, humilhados e ficando debaixo do pé dos que estão lá em cima, diz que representando nós, que não existe isso!

Como resposta a esta reivindicação, Suzana Veiga confirma e justifica a precariedade da situação vivenciada com a seguinte fala:

com relação à precariedade de estrutura física das escolas, [...] em 2006 nós tínhamos um levantamento, que quase metade das escolas indígenas não

funcionavam em prédio próprio, a precariedade da estrutura das escolas indígenas é uma realidade sim, quase metade das escolas indígenas funcionam em galpões, funcionam em casas comunitárias, funciona na varanda da casa do professor, funciona debaixo das árvores, funciona na casa do cacique, isso é uma realidade que nós temos que enfrentar, construir essa infra-estrutura de apoio à educação escolar indígena. Então, em função disso o MEC, ano passado descentralizou para as Secretarias Estaduais 80 milhões de reais para a construção de 254 escolas indígenas, agora o que nós temos também que isso, num passo importante pra mostrar. Essa é uma que nos temos que atender, agora é necessário também que nos Estados, que as Secretarias Estaduais e Municipais, invistam recursos próprios também. Um dos desafios que nós temos também que superar, que trabalhar é que essa questão da educação indígena é de financiamento exclusivo da esfera da união, então além dos recursos do Ministério da Educação, existe os recursos de financiamento da educação pública, aos quais os povos indígenas tem diretos, como o FUNDEB como merenda escolar, então é necessário também que o Estado [....], façam investimentos próprios.

Tangenciar das reivindicações citando números foi um dos recursos utilizados pelos representantes do governo, como se estatísticas fossem justificativas. A justificativa soa como um pedido de desculpa pela ausência do estado de forma mais efetiva junto às comunidades indígenas. O fato é que o MEC ainda não tem estrutura suficiente para responder efetivamente às reivindicações de melhoria solicitadas pelos indígenas.

A agenda de compromisso do MEC/SECAD, conta como uma das ações a construção de escolas indígenas, que é de fundamental importância para o próximo passo em direção a implementação dessa escola específica e diferenciada, que é atender a demanda para o ensino médio, oferecido até o momento apenas com a escola itinerante de formação de professores em magistério, que no caso, para os indígenas, se dará de forma integrada ao ensino profissionalizante. Essa é uma preocupação evidenciada na fala do professor Wilson Costa Barroso, Diretor de Educação para a Diversidade, Inclusão e Cidadania (DEDIC) da Seduc/PA:

vocês vão ver escolas praticamente esvaziadas, porque não há um crédito para essa escola, a escola está desmotivada, sem sabor, sem cheiro, sem gosto, sem vida, as escolas em geral estão esvaziadas, nós precisamos fazer um grande mutirão para recuperação dessas escolas, então o ensino médio, trás mais um problema na área urbana, imagine isso discutido na área da Educação Escolar Indígena, o problema se agrava muito mais, é muito mais complexa, ou seja, a única política que se tem de escola indígena para o ensino médio é a escola itinerante de formação de professores, que também trabalha de forma precária.

Essa também é uma preocupação dos professores não índios que estão nas aldeias, como nos relata o professor Bernardo, da disciplina de Geografia, da etnia Tembé do Alto Rio Guamá.

em relação à legislação de 88, ela garante o Ensino Fundamental dentro dessas aldeias, ela garante até mesmo pra que não haja uma evasão do índio pra área fora dessa aldeia, sim, então há uma demanda dessas pessoas, há uma demanda logo que eles terminam o Ensino Fundamental pro Ensino Médio, então fica a questão: se há demanda, se é pra garantir a permanência do índio dentro dessas aldeias, então porque ainda não aconteceu do Ensino Médio não ser implantado dentro dessas escolas, isso fica ainda a desejar, porque eles vão buscar como aqui na realidade ali do Acre, que já há o ingresso de alguns alunos índios em instituições de Ensino Superior, ou seja, houve, eles passaram por essa etapa, que é justamente o Ensino Médio, então o que aconteceria aqui?

Há uma compreensão semelhante entre o que pensam os professores indígenas e o órgão dirigente sobre os temas *interculturalidade*, *educação diferenciada*, *bilingüismo* e *autonomia*, no entanto, a visão sobre o que de fato acontece é bem distinta entre ambos. Esta situação se efetiva derivada de um ponto em comum: ambos apresentam ou pautam seu ponto de vista a partir de situações específicas e de interesses diferenciados. Quando os indígenas escolhem uma escola que não oferece e não acontece nenhum dos aspectos supracitados, a Secretaria de Educação apresenta os documentos e ações desenvolvidas em uma escola específica que evidenciaria a situação desejada pelo órgão. Esse olhar sobre o particular não ajuda na compreensão do panorama sobre a EEI no Estado.

2.4. A Educação Escolar indígena no Município de Paragominas/Pará

O município de Paragominas, local onde se situa a aldeia que abriga a escola alvo desta pesquisa, está localizado no nordeste do Estado do Pará. O nome do município resume a formação do mesmo, que se originou a partir da migração de pessoas de dois estados, Minas e Goiás, e por estar situado no Estado do Pará, então surge o nome Paragominas.

A marca da economia do município há 10 anos era o extrativismo, estando entre os municípios que mais desmatavam, e as madeiras predominavam no cenário. Para demonstrar a grande transformação ocorrida no município, pode-se mencionar o título de “município verde” recebido do Sebrae, no ano de 2010. Este fato significa o reconhecimento de um órgão sobre a nova paisagem, ou seja, a atividade de extração da madeira foi sendo substituída por inúmeras áreas de reflorestamento e o agronegócio tomou conta das áreas devastadas pela antiga atividade. Além desta característica, a companhia Vale está instalada no município, onde explora a bauxita e esta atividade alavancou de vez a economia

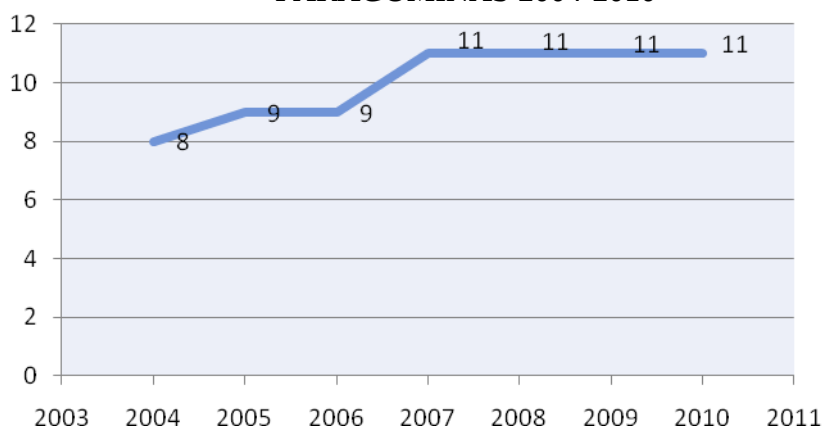
do município gerando novos postos de trabalho atraindo novos imigrantes, principalmente do Maranhão⁶.

A extensão territorial é de 20.000 km², contando com vários serviços de infraestrutura, como saneamento básico, energia elétrica, educação municipalizada, campus universitário, televisão local, hotéis, aeroporto. No quesito lazer, o município não é bem aquinhoado. A segurança pública também teve uma significativa melhora, pois durante algum tempo o município era considerado território sem lei, inclusive sendo estigmatizado com a alcunha de “Paragobala” para se referir ao elevado índice de violência lá existente..

Considerando alguns fatores como salário de professores, infraestrutura das escolas, merenda escolar e transporte escolar, pode-se afirmar que o segmento da educação é de qualidade muito boa, se considerarmos os índices de avaliação do governo, como o IDEB, que fica na média de 4,3 no ensino de 1ª a 4ª série e de 3,6 no ensino fundamental, de 5ª a 8ª. Atualmente atende 32 mil alunos, computadas as escolas da zona urbana e rural.

Atualmente a Secretaria Municipal de Educação ampliou o número de escolas na Reserva Indígena totalizando 11 escolas que atendem alunos das etnias Tembé, Ka’apor, Amanayés, Timbira nos níveis de 1ª a 4ª, como também de 5ª a 8ª séries, este último nível funciona no sistema modular.

Tabela 3. VARIAÇÃO DO NÚMERO DE ESCOLAS INDÍGENAS - PARAGOMINAS 2004-2010

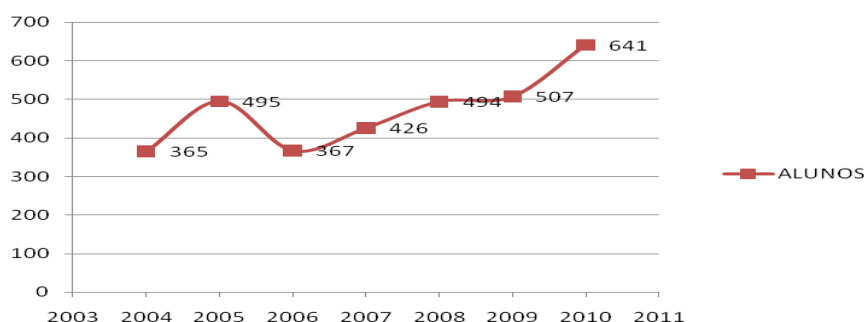


Fonte: Semec Paragominas

⁶ A maioria dos professores que atuam na EEI no município são oriundos do Estado vizinho ao Pará e que também faz fronteira com Paragominas

O maior crescimento se deu entre 2006 e 2007 com o surgimento de duas novas escolas. Esse crescimento se deu por um fator cultural que será pormenorizado no quarto capítulo, e o entendimento de crescimento pequeno será revisto. Se a variação do número de escolas é pequeno, o mesmo não pode ser afirmado sobre o número de alunos atendidos, que teve a configuração apresentada conforme o gráfico a seguir,

Tabela 3 Variação do numero de alunos da EI Paragominas 2004-2010



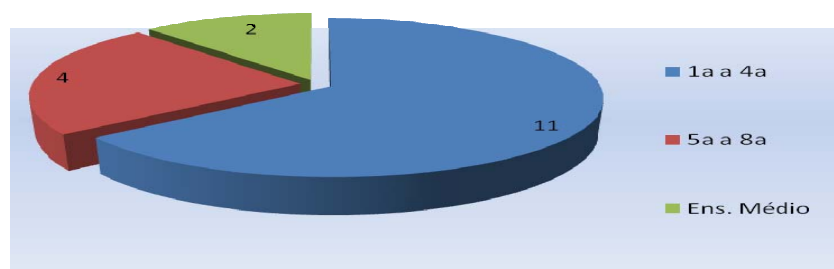
Fonte: SEMED –Paragominas

No período entre 2004 e 2005 tem-se um crescimento em números absolutos de 130 alunos, que é o maior número de alunos atendidos até o ano de 2009, e que alcança o absoluto de 507, e no biênio 2009 e 2010 experimenta-se novamente com crescimento na ordem de 134, que se assemelha ao nível alcançado no período 2004-2005.

Essa oscilação para baixo e o parco crescimento entre 2005 e 2009 deve-se principalmente ao fracionismo ocorrido entre alguns grupos, ou seja, alguns grupos se dividem e como não podem instituir uma escola de imediato, então deixam passar certo tempo para depois construírem novos espaços para a atividade escolar.

No ano de 2010 foi implantado o Ensino Médio em duas escolas da área de abrangência da Secretaria Municipal de Educação; no entanto os professores que atuam no ensino médio não estão vinculados à Secretaria Municipal de Educação e sim a Secretaria Estadual de Educação; mas as aulas são ministradas nas dependências das escolas municipais. O atendimento por nível de ensino apresenta-se com os seguintes dados

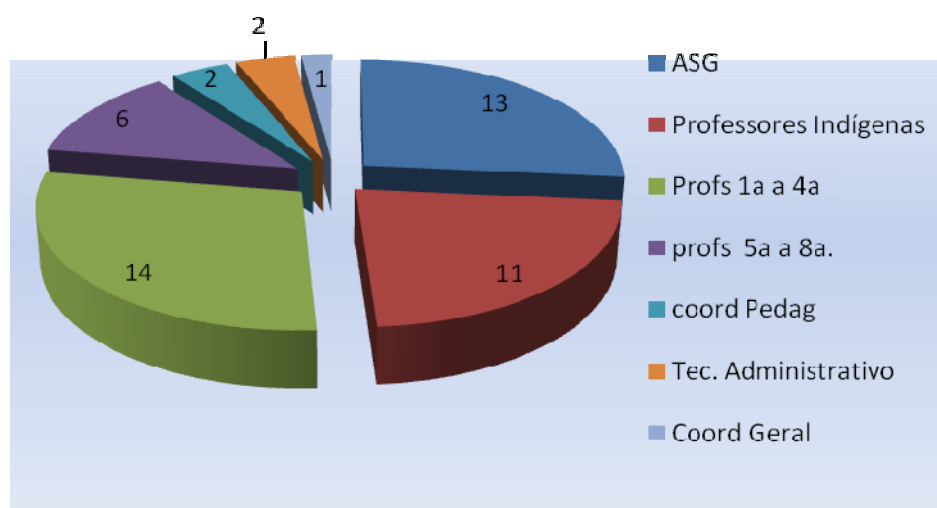
Tabela 5. Número de escolas por nível de ensino na EEI em Paragominas



Fonte: SEMEC, Paragominas

Apesar de existir coordenação específica para a EEI, no organograma da instituição a mesma está vinculada à educação no campo⁷. A coordenação central é composta pelo coordenador geral, dois coordenadores pedagógicos, uma secretária e um secretário. O total de servidores que atuam na EEI, contando professores, assistente de serviços gerais (ASG), professores indígenas totalizam 48 servidores, sendo que 9 são concursados e 38 contratados.

Tabela 6. Pessoas atuantes na EEI - Paragominas ano 2010



Fonte: SEMEC Paragominas, 2010

⁷ Em recente votação para constituição do Conselho Municipal de Educação e de seu regimento, foi aprovada recomendação de desvinculação da educação e garantido assento de um representante da EEI no referido conselho.

A Secretaria ainda não possui política específica para a formação dos professores que atuam nas escolas indígenas; são realizados encontros periódicos para discussões gerais sobre situações e assuntos referentes ao cotidiano das escolas como, por exemplo, o calendário. Realizam-se palestras que versam sobre assuntos pedagógicos, mas a abordagem específica sobre a EEI ainda não foi contemplada. Para a contratação dos professores também não se tem critérios institucionalizados, apenas há o convite ou então indicação por parte daqueles que já atuam na modalidade EEI e normalmente, muitas vezes por falta de opção, a coordenação fica sem muitas alternativas.

Essa prática de contratação redundante em situações muitas vezes tensas entre professores e comunidades principalmente no que tange as relações entre professor e comunidade. A integração com a cultura das aldeias depende muito mais da boa vontade de alguns professores - que se prontificam desenvolver trabalho integrado com a realidade das etnias - do que propriamente definida uma política para se estar junto aos indígenas.

Os professores indígenas, em sua grande maioria estão cursando o magistério indígena, que é um programa de formação desenvolvido pela Secretaria de Estado de Educação e que visa a formar professores indígenas.

O Estado ainda tem muito que caminhar em direção ao atendimento na EEI; o legislador deixa transparecer uma necessidade de integração das comunidades indígenas ao modo de vida dos não indígenas. Observa-se que não se tem vontade política suficiente para desencadear ações que de fato entreguem as escolas em definitivo para o gerenciamento das etnias. Por outro, as etnias talvez não queiram essa autonomia, pois podem temer que o Estado se ausente por completo dos seus deveres em relação a essas escolas. A constatação não tem base em dados e sim, na observação do abandono que sofre a maioria das escolas públicas localizadas nos grandes aglomerados urbanos pelo Brasil e que estão próximos dos órgãos responsáveis por mantê-las. Agindo com cautela, teremos as escolas completamente sob o gerenciamento dos próprios indígenas.

Quanto aos princípios que devem nortear as escolas indígenas como bilingüismo, autonomia, escola específica e diferenciada, bem como a interculturalidade, o caminho ainda está em sua fase embrionária; todos estes temas são desafiadores para quem atua na EEI. No presente trabalho nos deteremos sobre a Interculturalidade, por entendermos que nela está embutido o

grande projeto relacional entre a sociedade e as comunidades indígenas, e se esse conceito não tiver suas bases teóricas explicitadas, poderemos estar dando informações pouco consistentes para que as comunidades indígenas possam pensar a si mesmo e construir seu próprio caminho educacional.