

Educação indígena no país e o direito de cidadania plena

GERSEM JOSÉ DOS SANTOS LUCIANO*

RESUMO: A educação escolar indígena avançou muito no país em todos os níveis de ensino. Quase todas as aldeias dispõem de escola com as séries iniciais do ensino fundamental e estima-se em mais de 10.000 o número de indígenas matriculados no ensino superior. Mas persistem velhos problemas com infraestrutura. Há medidas cruciais - como as apontadas no I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena, em 2010 - a serem implementadas pelo governo, em prol da autonomia e do protagonismo indígena.

Palavras-chaves: Povos indígenas. Educação indígena. Escola indígena.

Introdução

A educação, enquanto processo de socialização, produção e transmissão de conhecimentos e valores entre pessoas e gerações, é uma capacidade e necessidade das sociedades humanas. Os processos educativos são responsáveis pelo desenvolvimento e continuidade dos processos civilizatórios dos grupos humanos. Os povos indígenas, como quaisquer outras sociedades humanas, desenvolveram seus sistemas educativos há milhares de anos. Os processos educativos indígenas em muitos aspectos se assemelham aos processos educativos das sociedades europeias, no uso de métodos de observação e experimentação. Mas também se diferenciam em muitos aspectos, como, por exemplo, quanto ao lugar de ensinar e aprender, e sobre quem ensina (MELIÁ, 1999).

* Doutor em Antropologia Social. Indígena do povo Baniwa, nascido na aldeia Yaquirana, no município de São Gabriel da Cachoeira (AM). É Professor Adjunto da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e Pesquisador do Centro Indígena de Estudos e Pesquisas (Cinep). Fez parte do Conselho Nacional de Educação (CNE) e da Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena (Secadi/MEC). Manaus/AM - Brasil. E-mail: <gersem@terra.com.br>.

Nas sociedades indígenas, o ensino e a aprendizagem ocorrem no espaço abrangente da comunidade e em qualquer tempo. Todos são responsáveis pela formação das pessoas, sendo que os mais velhos assumem tarefas mais específicas. Nas sociedades europeias, há um lugar reservado e específico para se aprender e ensinar, que é a escola. Também existe uma pessoa específica designada para ensinar as crianças, jovens e adultos, que é o professor.

A educação indígena no Brasil existe muito antes da chegada dos portugueses. O que aparece como novidade histórica entre os povos indígenas com a chegada dos portugueses é a escola, instituição educativa própria das sociedades europeias. Desse modo, os povos indígenas, na atualidade, convivem e desenvolvem duas experiências distintas de educação: educação própria ou educação tradicional (MELIÁ, 1999) e educação escolar. Essas experiências não são concorrentes ou conflitantes. Em muitos povos elas se complementam. Diferentemente da uniformidade e homogeneidade da escola, no âmbito da educação indígena (tradicional) cada povo desenvolve seu sistema e processo próprio de educação, de acordo com sua experiência histórica, seu contexto atual de bem viver e sua perspectiva de futuro.

A história da educação escolar indígena no Brasil pode ser dividida em dois períodos muito distintos. A Constituição Federal de 1988 é o divisor de águas. Durante o primeiro longo período (1500-1988), a “escola para índio” tinha uma missão muito clara: fazer com que os nativos fossem integrados e assimilados à “comunhão nacional”, ou seja, que fossem extintos como povos étnica e culturalmente diferenciados entre si e da sociedade nacional. Em razão disso, as línguas, as culturas, as tradições, os conhecimentos, os valores, os sábios e os pajés indígenas foram perseguidos, negados e proibidos pela escola.

Nesse período, não cabe a denominação de escola indígena, uma vez que esta pressupõe algum nível de participação e protagonismo indígena. Na “escola para índio” os brancos são os donos e mandatários da escola, que impõem processos educativos segundo os seus interesses.

A partir da Constituição Federal de 1988, a escola indígena passa a ter a missão inversa da antiga “escola para índio”, a de contribuir para a continuidade histórica dos povos indígenas, étnica, cultural e fisicamente. O cumprimento da nova atribuição passa a ser o maior desafio da escola indígena contemporânea. Como transformar a antiga escola colonizadora e branqueadora de 500 anos em uma escola promotora das culturas, das línguas, das tradições e dos direitos indígenas, em diálogo com outras culturas, conhecimentos e valores?

Nos últimos anos, professores e lideranças indígenas estão construindo uma nova escola indígena, caracterizada como plural, diversa e dinâmica. Não existe um modelo, um objetivo e nem uma meta única. Cada povo concebe historicamente sua escola e a projeta segundo suas perspectivas contextualizadas. A escola representa

hoje uma resposta às necessidades reais das comunidades, nos seus diferentes momentos e contextos históricos.

Enquanto para algumas comunidades a escola precisa estar mais direcionada para possibilitar adequadamente o acesso a alguns conhecimentos da sociedade nacional, como, por exemplo, a língua portuguesa, a matemática e a informática (estratégicas para atender às suas necessidades práticas na defesa de seus direitos), outras preferem uma escola mais direcionada para a revitalização, transmissão e valorização da cultura e identidade do povo.

Em termos gerais, a educação escolar indígena é o campo de política pública para os povos indígenas que mais avançou no país, principalmente na oferta das séries iniciais, alcançando quase todas as aldeias indígenas. Isso não significa que não persistam problemas. Aliás, continuam velhos problemas que ainda fazem da educação escolar indígena uma vergonha para o país, como é o caso da enorme precariedade da infraestrutura, principalmente na Região Amazônica, onde, segundo dados do Censo Escolar (INEP, 2012), mais de 700 escolas indígenas, das 2.800 existentes, não possuem prédio próprio.

No campo jurídico e político, as conquistas avançaram em três direções, no estabelecimento de um arcabouço normativo que reconhece e garante as autonomias pedagógicas e de gestão dos processos educativos; no reconhecimento político e jurídico da educação escolar específica e diferenciada como direito coletivo; e no reconhecimento do protagonismo indígena em todo o processo educativo das comunidades, com o surgimento de professores e técnicos indígenas no magistério e na gestão de suas escolas. Em 2011, dos 12.000 professores atuando nas escolas das aldeias, 11.000 eram professores indígenas, o que representa 91,60%. Há 20 anos o quadro era exatamente inverso, os professores brancos atuando nas escolas indígenas representavam 96%.

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

O ensino fundamental será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. (BRASIL, 1988, art. 210, inciso 2).

Outros dispositivos legais, tais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho

(OIT), adotada pelo Brasil em 2004, e o Plano Nacional de Educação, reafirmam o reconhecimento dos direitos de autonomia político-pedagógica das escolas indígenas na definição e implementação de processos educativos inerentes aos sistemas socioeducativos de cada povo. Para deixar ainda mais clara a nova orientação legal, o Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio do Parecer nº 14 e da Resolução nº 3, ambos de 1999, fixou o *status* jurídico, pedagógico e administrativo da escola indígena, com normas e ordenamento jurídico próprio:

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

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

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

Outro avanço é o novo papel das comunidades indígenas, fortalecidas com o crescente protagonismo na condução local da gestão e do processo pedagógico de suas escolas. A grande maioria dos professores, gestores e técnicos que trabalham nas escolas das aldeias é indígena e está inovando no fazer pedagógico e na gestão da escola. Na prática, o protagonismo dos professores indígenas ainda é limitado, o que pode significar a necessidade de melhorar e ampliar os seus processos de formação inicial e continuada.

No âmbito gerencial, é importante destacar o processo gradativo de ampliação dos recursos financeiros destinados à manutenção das escolas como beneficiárias das políticas de financiamento da educação nacional, como o Fundeb e o PNAE. Essa inclusão foi seguida por um olhar diferenciado do ponto de vista de custos, em razão do qual os coeficientes para os alunos indígenas também foram específicos, sendo que no PNAE esse valor é o dobro do aluno não indígena e no Fundeb, o coeficiente do aluno indígena é de 20% superior ao do aluno não indígena. O desafio é como garantir que esses recursos sejam efetivamente aplicados em favor das escolas indígenas pelos sistemas de ensino, que passam por controle social mais eficiente e pela capacidade técnica e ética dos gestores públicos.

No campo da participação indígena, destacam-se a conquista da representação no CNE, a criação da Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena, a realização da I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (I Coneei/2009) e a participação indígena na Conferência Nacional de Educação (Conae/2010). Além disso, vários estados criaram seus conselhos estaduais de educação escolar indígena, como instâncias consultivas ou mesmo normativas, como é o caso do estado do Amazonas.

Em termos gerais, a descentralização das políticas e a fixação de novos parâmetros legais e normativos resultaram no surgimento de uma pluralidade de experiências de escolas voltadas à superação da velha escola colonial alienígena. Muitas escolas indígenas passaram a produzir e utilizar material didático bilíngue, a desenvolver ensino via pesquisa, calendários e currículos diferenciados ou flexíveis, atividades escolares e pedagógicas aliadas às atividades produtivas e ao ensino profissionalizante.

Limites e desafios da escola indígena

Um dos maiores desafios da escola indígena está no campo pedagógico, ou seja, como pôr em prática os conceitos político-pedagógicos inovadores da atualidade. Essa dificuldade tem origem em campos inter-relacionados. O primeiro campo é dos sistemas de ensino que resistem às mudanças conceituais. Os dirigentes políticos, os gestores e os técnicos locais apresentam resistência à mudança de mentalidade, cultura e prática política. A resistência é resultado de um misto de insegurança dos gestores diante do novo, do diferente, do imprevisível e de um comodismo ou apego aos antigos modelos e padrões da escola tradicional colonial.

Os sistemas de ensino não possuem estruturas adequadas e equipes qualificadas para atender às demandas das escolas indígenas, resultando na baixa capacidade e qualidade na execução dos programas de construção de escolas, formação de professores, elaboração de material didático, transporte e alimentação escolar. A fragilidade do regime de colaboração resulta na inexistência histórica de políticas e programas

específicos para atender às demandas e realidades específicas das comunidades indígenas nos campos do transporte escolar (fluvial e aéreo), distribuição e descentralização flexível da alimentação escolar, construção de escolas diferenciadas para comunidades indígenas nômades, de áreas de várzea (prédios suspensos, flutuantes, móveis ou barco-escola) e de regiões florestais distantes cujo único acesso é via aérea. Nessas realidades, os processos licitatórios convencionais são impraticáveis para viabilizar as políticas públicas.

Especificamente na Região Amazônica, não acredito que sem a criação de processos administrativos específicos e diferenciados seja possível resolver os problemas de infraestrutura, como construção de escolas, transporte escolar, distribuição de material e alimentação escolar nos rincões das floretas, dos rios, igarapés e montanhas. A primeira medida a ser adotada pelos gestores das políticas públicas deveria ser a de mensurar os custos operacionais nessas regiões e considerá-los na implementação de políticas. Atualmente, o principal fator de desigualdade no atendimento às populações está na insistência de se estabelecer custos médios nacionais na execução das ações. São esses povos que mais precisam do poder público, pela situação de isolamento e de precariedade de suas escolas, que nunca tiveram atendimento digno. O poder público precisa chegar a elas, superando desafios, que, com certeza, serão maiores do que nas outras regiões e lugares já alcançados.

Nas regiões mais distantes e de difícil acesso, os custos operacionais são mais elevados em termos de custos financeiros e mais complexos do ponto de vista técnico-pedagógico, por tratar-se de povos bilíngues e com pouco contato com o mundo envolvente. O atendimento a essas comunidades é necessário não apenas para melhorar os índices negativos da política educacional, mas principalmente porque se trata de atender a direitos humanos. As preocupações não podem ser apenas com os altos custos, que, em geral, assustam e desanimam planejadores e gestores, mas com os ganhos da política pública e dos cidadãos indígenas e da sociedade em geral, que caminha cada vez mais para uma sociedade menos excludente, injusta e desigual.

Outro desafio enfrentado pela atual escola indígena é o dilema da comunicação e da convivência intercultural (CANDAUI, 2006), que se tornou sua principal estratégia político-pedagógica. Trata-se do dilema de atender, ao mesmo tempo, as demandas pelo resgate, manutenção e valorização dos conhecimentos, das culturas, das tradições e dos valores tradicionais próprios dos povos indígenas e o acesso aos conhecimentos, às técnicas e aos valores da sociedade envolvente. É necessário considerar a legitimidade dessa dupla missão da escola indígena (LUCIANO, 2011). O problema reside em como atender de forma equilibrada, coerente e com razoável eficiência a essa dupla demanda a partir do modelo de escola que temos hoje: seriado, segmentado, cíclico, carga horária, calendário e dias letivos preestabelecidos na lógica da escola não indígena cuja principal missão é sempre acelerar e abreviar a formação básica

e profissional para o mercado de trabalho. Em muitos casos, a escola indígena não exclui a perspectiva de formação para o mercado, mas também não prescinde da formação própria, humana, cultural, moral, espiritual, existencial.

Nessa tentativa, muitas escolas indígenas têm se transformado em escolas híbridas e igualmente limitadas, do ponto de vista de sua eficácia em dar respostas e gerar os resultados esperados pelas comunidades, que é formar cidadãos capazes de conviver e contribuir tanto com o seu mundo étnico-cultural próprio quanto com e no mundo do branco. Além disso, há o problema pouco refletido que é a transferência da responsabilidade pela educação das pessoas, que tradicionalmente entre os povos indígenas é de responsabilidade da família, dos mais velhos e da comunidade para a escola, sabendo-se que muitos conhecimentos tradicionais não podem ser escolarizáveis, pois não podem ser de domínio público em uma sala de aula ou de um profissional de ensino, mesmo sendo indígena.

Essas limitações e contradições da escola indígena trazem algumas preocupações. Uma escola que se esforça para ser intercultural ou híbrida, em geral, passa a trabalhar de forma superficial os diferentes campos de conhecimento tradicional e científico, e acaba formando um cidadão indígena potencialmente vítima de exclusão e desigualdade. Privar ou reduzir a possibilidade das crianças e dos jovens indígenas de terem acesso pleno aos conhecimentos da sociedade dominante pode ser também uma forma de exclusão, geradora de desigualdades entre indivíduos e coletivos étnicos no plano cultural, econômico, profissional e humano, tão perversa quanto a negação do direito à valorização e à continuidade das identidades e culturas tradicionais.

Outro fator de exclusão e desigualdade na escola indígena diz respeito ao seu lugar no âmbito das políticas do Estado, que impõe rigoroso limite ao seu alcance político-pedagógico. O Estado se sente no direito de impor limite à autonomia pedagógica e gerencial, claramente um flagrante descumprimento das leis e normas do país. Nesse caso, a sociodiversidade só é admitida e tolerada no âmbito da escola, até o ponto em que ela representa uma vantagem para o capital, por ampliar e diversificar o mercado, ou até o ponto em que não questione os interesses das elites políticas e econômicas que detêm o poder do Estado.

Não podemos esquecer também que as escolas indígenas, por inevitável influência do mundo externo, sofrem a tendência de reproduzir os processos político-pedagógicos excludentes e discriminatórios das escolas não indígenas, em que a sociodiversidade se transforma em princípio de desigualdade. A escola indígena precisa ajudar a combater esse tipo de exclusão e desigualdade que se sustenta no discurso de que “todos fazemos parte da mesma sociedade”, mas cada um vale conforme a sua origem escolar, seu pertencimento étnico e sua condição econômica. Os povos indígenas, além de serem classificados como pobres, são também indígenas (como se ser índio fosse ser inferior), o que muitas vezes lhes impede o acesso a serviços, bens

e direitos. O próprio termo ‘indígena’ ou ‘índio’ é um termo excludente, pois reduz, generaliza e uniformiza uma enorme diversidade de povos e culturas espalhadas por todo o planeta Terra e que, só no Brasil, são 265 povos, falando 180 línguas.

A escola indígena, por valorizar outros conhecimentos, outras culturas e outros valores, não pode ser usada para justificar a exclusão. Mas, também, não pode ser incluída de forma irrefletida nas chamadas políticas inclusivas, o que seria um retrocesso histórico, ao tempo das políticas coloniais do Estado, quando inclusão e integração significavam negação e destruição das culturas indígenas. Só podemos admitir políticas inclusivas, nos termos próprios dos povos indígenas, quando se trata de reconhecer e garantir os direitos específicos, como é a educação escolar específica e diferenciada no âmbito da política nacional ou como direito humano universal, mas garantindo suas distinções e diferenciações próprias.

Existem desafios para os agentes do Estado, como a superação e descolamento cognitivo e cultural de cinco séculos de práticas coloniais autoritárias, racistas, etnocêntricas e tutelares. É necessário garantir o direito de cidadania plena aos povos indígenas enquanto coletividades constitutivas e formativas da nação brasileira e enquanto coletividades com direitos diferenciados, o que significa garantir espaço físico (territorial), cultural (cosmologias, filosofias, epistemologias, espiritualidades e materialidades próprias) e temporal (civilizações milenares e históricas, do passado, do presente e do futuro). Infelizmente, ainda percebemos que os povos indígenas são considerados pelos agentes do Estado como cidadãos brasileiros de terceira categoria ou como grupos humanos inferiores, por isso seus direitos são tratados como subordinados ou condicionados aos direitos e interesses das maiorias ou minorias dominantes.

Dessa visão subalterna e inferiorizada da cidadania indígena, resultam as enormes dificuldades para se criar no Brasil condições administrativas para implementação de políticas públicas diferenciadas aos povos indígenas diferenciados. A tendência é sempre adotar políticas generalistas e indiferenciadas que terminam violando os direitos indígenas, mesmo diante de discursos de valorização e respeito às diversidades étnicas e culturais.

A título de exemplo, cito os casos mais recentes, como a Lei das Cotas e a Bolsa Permanência para negros, índios e quilombolas, que visam a garantir acesso e permanência nas universidades para membros dessas coletividades, que sem dúvida representam avanços históricos importantes no campo dos seus direitos e das suas demandas legítimas, mas padecem do caráter universalista, quando impõem mecanismos individualizadores e homogeneizadores internos aos segmentos da diversidade nos processos de seleção dos beneficiários. Estes se tornam elegíveis por meio de autodeclaração individual ou carta de recomendação de uma liderança ou organização indígena e disputam vagas comuns junto aos negros e pobres. Essa disputa é incoerente

com os direitos indígenas, além de injusta, por se tratar de pessoas ou grupos sociais com processos educativos muito distintos. A maioria dos candidatos indígenas a essas vagas estudou em escolas bilíngues com currículos diferenciados. Como podem concorrer com candidatos negros e pobres que estudaram em escolas monolíngues com currículos de padrões nacionais? De acordo com essas políticas, a centralidade dos benefícios e beneficiários está focada nas vontades e nos projetos de indivíduos homogêneos e não nos coletivos diferenciados.

Muitos desafios enfrentados pelas escolas indígenas dependem também da capacidade de gestão das comunidades e do movimento indígena organizado, como o de transformar ou mesmo criar novas experiências pedagógicas de ensino-aprendizagem em suas escolas, na perspectiva intercultural, bilíngue, específica e diferenciada, com tempo, espaço, conteúdo curricular, metodologias, pedagogias, didáticas e epistemologias próprias. É preciso construir escolas indígenas com processos pedagógicos que superem o monopólio da cultura “escritocêntrica”, abrindo espaços para outros modos de transmissão de conhecimentos por meio da oralidade, da corporalidade, da imagem, da observação e repetição de bons exemplos dos mais velhos e do aprender fazendo, vivendo, experimentando, pesquisando e descobrindo. Escolas indígenas que propiciam no seu cotidiano interno e externo experiências e vivências concretas de interculturalidade, de solidariedade, de reciprocidade e de complementariedade sociocultural, econômica, política e espiritual (CANDAU, 2006).

A luta por uma educação escolar de qualidade faz parte, portanto, da luta mais ampla dos povos indígenas. Essa luta passa pela necessidade de garantia dos territórios, da saúde e da sustentabilidade. Os desafios coletivos são também desafios da escola indígena. Mas a formação escolar e universitária é também almejada para o enfrentamento dos novos tempos difíceis da política indígena e indigenista difusa, confusa e ameaçadora dos direitos indígenas.

Tendências atuais

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

A primeira estratégia é forçar o poder público a criar e implementar arranjos administrativos adequados para o atendimento aos direitos indígenas no campo da educação. A segunda estratégia é fazer valer o protagonismo indígena no âmbito da autonomia escolar, comunitária e territorial e por meio da participação no

acompanhamento e incidência sobre as políticas para as suas comunidades, para que as formulem, executem e avaliem.

No campo de arranjos administrativos, existem duas possibilidades em discussão. A primeira possibilidade é a implementação dos territórios etnoeducacionais (TEEs), criados em 2009, mas ainda não implementados. Os TEEs estabelecem novo arranjo no planejamento e organização das políticas e programas da educação escolar indígena de acordo com os arranjos territoriais e as relações sociais, culturais, linguísticas e econômicas dos povos e das comunidades indígenas, superando as divisões de municípios e estados, que formam a base dos sistemas de ensino. Esse novo arranjo na organização da educação escolar indígena está alicerçado no protagonismo e participação indígena para decidir o que se quer e como se quer e para construir algo novo nos processos educativos. Mas, para que essa política produza os resultados esperados, é necessário que ela seja implantada. Muitos dos atuais problemas de infraestrutura, de material didático próprio e de práticas pedagógicas inovadoras poderiam ser resolvidos por meio dos TEEs.

Outra possibilidade é a criação e operacionalização do sistema próprio de educação escolar indígena. Esse sistema próprio é concebido como necessário para efetivar o ordenamento jurídico, administrativo, pedagógico, curricular e orçamentário específico e diferenciado das escolas indígenas. Os TEEs seriam a base espacial e operacional das políticas organizadas e estruturadas a partir do sistema próprio. Mas, para isso, há um longo caminho pela frente. É importante destacar que os TEEs e o sistema próprio foram aprovados pela I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena, em 2009, depois de dois anos de conferências locais e regionais, dos quais participaram mais de 50 mil educadores indígenas e não indígenas.

A outra estratégia é apostar para valer no protagonismo indígena para a construção do que Meliá (1999) denomina de “educação indígena escolar”, que visa ao empoderamento indígena na construção da escola indígena desejada. Essa perspectiva é viável quando se aposta em sujeitos e protagonistas próprios, principalmente jovens indígenas que estão se formando nas escolas e nas universidades com muita vontade e bagagem de conhecimento e que vão ocupando espaços de poder, entre os quais, o poder da escola, como gestores, técnicos e professores. No âmbito da comunidade, eles vão ocupando espaços como caciques e lideranças de organizações. Além disso, também vão ocupando outros espaços na academia, nas instituições públicas dos municípios, dos estados e do governo federal.

Mas todas essas ideias e propostas precisam estar integradas, articuladas e amparadas pelas políticas nacionais. Nada de isolacionismo, nada de especificidade e diferenciação enquanto redoma ou distanciamento das políticas públicas nacionais, como já ocorreu no passado. Os povos indígenas, hoje, fazem parte da vida nacional e é nessa esfera nacional que precisam garantir o reconhecimento e a concretização

de seus direitos, inclusive com apoio dos municípios, dos estados, da União e da sociedade nacional em geral.

Considerações finais

A educação indígena no Brasil apresenta na atualidade características muito diversas. O primeiro aspecto diz respeito ao fato de que, mesmo depois de mais de cinco séculos de colonização europeia, os processos educativos tradicionais dos povos indígenas continuam vivos e ativos. As pedagogias tradicionais indígenas têm contribuído na construção de ricas experiências de educação escolar dentro e fora das aldeias, ao mesmo tempo em que vão se fortalecendo com outras pedagogias não colonizadoras da educação popular e do campo.

O segundo aspecto está relacionado a um leque muito rico e diversificado de experiências vivenciadas, que continuam sendo fundamentais para o reconhecimento e garantia dos direitos coletivos. Costumo afirmar que a escola, por pior que seja, é sempre desejada pelos povos indígenas, porque é possível ser potencializada e transformada em aliada na luta por direitos.

Infelizmente, a diversidade de experiências com escolas indígenas não tem apenas riqueza de diversidade, mas também problemas e descasos. Ainda existem muitas escolas em precaríssimas condições de funcionamento, sem prédio próprio, sem carteiras, sem material didático básico, como caderno e lápis, que envergonham a política educacional do país que é a sétima economia do mundo. O terceiro aspecto, portanto, é a discrepância na qualidade do atendimento, relacionada à não consideração das realidades locais e regionais específicas, o que caracteriza uma espécie de discriminação geográfica e regional, além de étnica, uma vez que as maiores precariedades estão basicamente localizadas na Região Amazônica.

Apesar disso, a educação indígena no Brasil apresenta uma tendência bastante otimista pelo potencial no campo de institucionalidade na política brasileira e no enraizamento endógeno entre as comunidades indígenas, quanto à equação complementar e intercultural entre a educação tradicional e a educação escolar.

No âmbito da sociedade brasileira, a implementação da Lei nº 11.645, de 2008 deve contribuir para a superação da postura clientelista e colonialista da sociedade dominante e de seus dirigentes que impõe mecanismos políticos e administrativos de desigualdade e discriminação. No plano dos povos indígenas, as novas gerações de lideranças, profissionais, pesquisadores e intelectuais indígenas são sujeitos potenciais valiosos para a transformação das escolas indígenas em verdadeiros instrumentos de protagonismo, autonomia e cidadania.

Referências

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1996.

_____. Parecer CNE/CEB nº 14, de 14 de setembro de 1999. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1999a.

_____. Resolução CNE/CEB nº 3, de 10 de novembro de 1999. Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1999b.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Relatório cenário contemporâneo da educação escolar indígena no Brasil**. Brasília, DF: MEC/CNE, 2007.

_____. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2008.

_____. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 8.035**, de 20 de dezembro de 2010. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo educacional**. Brasília, DF: Inep, 2012.

CANDAU, Vera (Org.). **Educação intercultural e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006.

LUCIANO, Gersem. **Educação para manejo e domesticação do mundo – entre a escola ideal e a escola real**: os dilemas da educação escolar indígena no Alto Rio Negro. 2011. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2011.

MELIÁ, Bartolomeu. Educação indígena na escola. **Caderno Cedes**, ano XIX, n. 49, dez. 1999.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO (OIT). **Convenção nº 169 sobre povos indígenas e tribais e resolução referente à ação da OIT**. Brasília, DF: OIT, 2011.

Recebido em setembro e aprovado em outubro de 2013

Indigenous education in the country and the right to full citizenship

ABSTRACT: Indigenous education has advanced in the country at all levels. Almost all villages have an elementary school and the number of indigenous enrolled in higher education is estimated at more than 10,000. But the old problems of infrastructure remain. Certain crucial measures, such as those outlined in the First National Conference on Indigenous Education in 2010, must be implemented by Government to bring about indigenous autonomy and protagonism.

Keywords: Indigenous people. Indigenous education. Indigenous school.

L'éducation autochtone dans le pays et le droit à la pleine citoyenneté

RÉSUMÉ: L'éducation autochtone a progressé dans le pays et ce à tous les niveaux de l'enseignement. Presque tous les villages autochtones disposent d'une école et de classes primaires d'enseignement fondamental et on estime à plus de 10.000 le nombre d'autochtones inscrits dans l'enseignement supérieur. Mais les vieux problèmes d'infrastructure demeurent. La mise en oeuvre par le gouvernement de certaines mesures - comme celles indiquées à la 1ère Conférence Nationale de l'Enseignement Scolaire Indigène, en 2010- est cruciale pour l'autonomie et le leadership autochtone.

Mots-clés: Peuples autochtones. Education autochtone. Ecole autochtone.

Educación indígena en el país y el derecho de ciudadanía plena

RESUMEN: La educación escolar indígena avanzó mucho en el país en todos los niveles de enseñanza. Casi todas las aldeas disponen de escuela con las series iniciales de enseñanza primaria y se estima en más de 10.000 el número de indígenas matriculados en la educación superior. Pero los viejos problemas con infraestructura todavía persisten. Las medidas son cruciales - como las indicadas en la Primera Conferencia Nacional de Educación Escolar Indígena, en 2010 - que deben ser implementadas por el gobierno, en favor de la autonomía y del protagonismo indígena.

Palabras clave: Pueblos indígenas. Educación indígena. Escuela indígena.