

Diversidade étnica e educação indígena: políticas públicas no Brasil

Ethnic diversity and indigenous education: public policies in Brazil
Diversidad étnica y educación indígena: políticas públicas en Brasil

Ieda Marques de Carvalho
Universidade Católica Dom Bosco

contato: iedame@ucdb.br

Resumo: Neste estudo discute-se a questão da diversidade étnica e a educação indígena, sob a ótica de suas políticas e partindo do pressuposto que com a categoria “educação indígena” estaremos tratando da “educação escolar indígena”. Aborda-se, do ponto de vista histórico, a política indigenista e a política de educação escolar indígena, salientando que os projetos e programas delas decorrentes passam pela discussão com as comunidades indígenas, tanto sobre a diversidade étnica como sobre a educação escolar indígena, para que alcancem os resultados por todos almejados.

Palavras-chave: Diversidade étnica; Educação escolar indígena; Políticas públicas.

Abstract: In this study the question of ethnic diversity and indigenous education is discussed from the point of view of their policies and beginning from the presupposition that with the category “indigenous education”, we shall be handling “formal indigenous education”. The subject is approached from the historical point of view, examining politics for indigenous peoples and politics for formal indigenous education, bringing out that the projects and programmes stemming from these policies, are subjected to discussion with indigenous communities, both as to ethnic diversity as well as formal indigenous education, in order that the results conquered are those sought for by all.

Key words: Ethnic diversity; Formal indigenous education; Public policies.

Resumen: En este estudio se discute la cuestión de la diversidad étnica y la educación indígena, bajo la óptica de sus políticas y partiendo del supuesto que con la categoría “educación indígena” estaremos tratando de “la educación escolar indígena”. Se aborda, desde el punto de vista histórico, la política indigenista y la política de educación escolar indígena, salientando que los proyectos y programas de ellas transcurridas, pasan por la discusión con las comunidades indígenas, sobre la diversidad étnica como sobre la educación escolar indígena, para que alcancen los resultados por todos anhelados.

Palabras claves: Diversidad étnica; Educación escolar indígena; Políticas públicas.

Introdução

Inúmeros povos indígenas, ao conservarem suas culturas, conseguiram sobreviver aos massacres ocorridos durante o período colonial, assim como às políticas de assimilação e de integração instauradas desde os primórdios do século XX. Essa diversidade étnica e cultural ainda existente manteve-se porque esses povos deram continuidade a uma educação indígena que tanto lhes permite reproduzir o seu modo de ser e a sua cultura como também lhes permite adaptar-se, com certo sucesso, às situações novas.

Por se tratar de culturas diferenciadas, além da dificuldade de analisar a questão com a devida isenção, não se sabe, como sublinha Verhelst (1992), até que ponto se lhes impõe uma visão de mundo que, na ânsia de recuperar o “atraso” em que as comunidades indígenas se encontram, peca por excesso de etnocentrismo.

No Brasil e em outros países, tanto a política de educação indígena como a política indigenista estão longe de responder aos anseios dos povos indígenas. Elas dependem de interação com a política econômica, para encontrar pontos de equilíbrio e coordenação que permitam colocar em prática os projetos

políticos de desenvolvimento social. Os envolvidos nesses projetos acabam acreditando em sua incompetência para gerenciá-los, pois falta-lhes a percepção da necessidade de verbas públicas para a educação e para o enfrentamento das questões indígenas que devem acompanhar os compassos de tais políticas.

A história dessas políticas públicas é recente. A política de educação escolar indígena tem pouco mais de dez anos, só foi possível face às mudanças estruturais do nosso País em cumprimento à Constituição Brasileira de 1988. Esse documento, em nome da globalização e de uma reestruturação positiva, tem passado por revisões que revogam, sobretudo, direitos sociais, possibilitando ao Governo Federal governar por medidas provisórias.

No contexto de suas políticas públicas, as Constituições Federais de vários países latino-americanos contemplam, como garantia de direitos sociais, a política de educação escolar indígena que, também, é tema de declarações de organismos internacionais como a Organização dos Estados Americanos - OEA e a Organização das Nações Unidas - ONU.

Esses países reconhecem “uma moda-

lidade especial de educação, postulando o papel que devem cumprir a diversidade e a pluralidade na construção de uma nova representação da “identidade nacional” - uma e múltipla a partir dos ideais da democracia” (MONTE, 1998, p. 71). De acordo com essa pesquisadora, a educação escolar indígena foi contemplada nas Constituições e nos documentos, anteriormente mencionados, graças às forças políticas e de comunicação dos movimentos sociais e ambientais que aconteceram em escala nacional e internacional.

Os atores interessados nessa política de educação escolar indígena vivem uma história de lutas, de avanços e retrocessos, em busca de uma participação autônoma. Suas vozes não foram ouvidas nestes quase duzentos anos de emancipação política do Brasil.

As dificuldades e os interesses surgidos alteraram as diretrizes que passaram a pugnar pela integração desses povos à comunidade nacional. Por conseguinte, foram registradas algumas iniciativas que, mesmo tendo um caráter humanista, via de regra, estiveram a serviço do sistema econômico e de seus dirigentes, preocupados com a formação do “povo brasileiro”.

1. A legislação indigenista nos séculos XVIII e XIX

Moonen (1983, p. 69) sublinha que “uma legislação indigenista global só surgiu na segunda metade do século XVIII”, o que aconteceu por pressão do Marquês de Pombal que pretendia acabar com o poder dos jesuítas, para instaurar uma nova política econômico-desenvolvimentista, mudando o sistema educacional cristalizado pelas idéias jesuíticas, como foi apontado por Guiraldelli Jr (1994).

Ao aportar no Brasil em 1808, D. João VI estabeleceu uma política indigenista que concedia todos os direitos legais de propriedade aos colonos interessados em estabelecer-se nas áreas indígenas, especialmente, em Minas Gerais e no Paraná; bem como o direito de exploração do trabalho dos índios.

A política de D. João VI divergiu totalmente das medidas adotadas de 1755 a 1798, quando as violências cometidas contra os índios aconteciam de forma velada. Naquela época, o Diretório Pombalino determinara a

proteção aos índios, por serem eles os senhores naturais das terras (GAGLIARDI, 1989, p. 28).

Com a Independência, começaram a surgir propostas para melhorar a situação dos indígenas. Entre essas, Cunha (1992, p. 47-360) ressalta que José Bonifácio de Andrada e Silva apresentou à Assembléia Constituinte, em 1823, os seus “Apontamentos para Civilização dos Índios Bravos do Império do Brasil”. Os Apontamentos de José Bonifácio tiveram dois princípios fundamentais: o da “justiça”, que estabelecia a interdição de esbulhar os índios de suas terras, por meio da violência, permitindo a compra segundo o modelo praticado pelo governo dos Estados Unidos da América; e, o da “brandura, constância e sofrimento de nossa parte” por serem cristãos os ocupantes e, ao mesmo tempo, os usurpadores dos seus bens.

Essa mesma pesquisadora, entretanto, informa que, como legislador do Império, durante o ano de 1823, o trabalho de José Bonifácio deixa a desejar quanto às questões indígenas. Embora reconhecendo a condição humana dos índios, Bonifácio ignora as sociedades indígenas, sem as quais os índios não teriam condições para se autodomesticarem. Daí, o seu entendimento de que:

Cabe ao Estado fornecer-lhes a possibilidade de saírem de sua natureza bruta e formarem uma sociedade civil: a educação que também assim lhe cabe supõe premissas. São condições para tanto que se sedentarizem em aldeias, se sujeitem às leis, à religião e ao trabalho (BONIFÁCIO, apud CUNHA, 1987, p. 172).

Cunha sustenta que o único artigo da Constituição de 1823 que se refere aos índios (art. 254) apenas determina a criação de estabelecimentos para sua catequese e civilização. Pode-se portanto dizer que, no Período Imperial, não houve uma política indigenista. Santos (1995, p. 94) sustenta que “o primeiro projeto de Constituição do Brasil, elaborado em 1823, fazia uma referência à criação de estabelecimentos para a catequese e a civilização dos índios (título XIII, art. 254)”. Todavia, a Constituição de 1824 foi aprovada sem qualquer referência aos índios. Somente, no Ato Institucional de 1834 (em seu art. 11, parágrafo 5) foi conferida às Assembléias Legislativas Provinciais, a competência para promover “a catequese e a civilização do indígena e o

estabelecimento de colônias”.

As províncias imperiais, com base nas políticas do governo central, seguiam diretrizes diversas: para algumas era concedida a autonomia plena no sentido de que as expedições bandeirantes agissem de acordo com os seus interesses contra os índios; e, em outras vigorava a proibição de meios violentos no trato com os mesmos.

Usando da relativa autonomia que lhes foi concedida, algumas províncias “tomaram iniciativas no sentido de organizar suas missões de catequese, requisitar missionários para prestar serviços nas aldeias e incluir em seus orçamentos as despesas necessárias para a catequese e civilização dos indígenas... [enquanto outras] cometeram uma série de atrocidades contra os índios” (VASCONCELOS, 1999, p. 57).

Um outro aspecto a ser destacado é que o embrião de política indigenista do século XIX não foi norteado somente pelo governo imperial e pelas províncias. Como qualquer política pública ela foi mediatizada e sofreu a “interferência de diretores de índios, capitães de aldeias, missionários, fazendeiros, administradores locais e militares nos rumos a serem tomados” (VASCONCELOS, 1999, p. 57). Em conseqüência, alternaram-se momentos de total incompatibilidade entre os governos das províncias e o governo central, espelhando a contradição naquele processo.

2. No início da República

No início do governo republicano a questão indígena foi tratada da forma estabelecida no período monárquico. Porém, pelo Decreto n. 8072, de 20/07/1910, o Presidente Nilo Peçanha criou o Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais (SPIILTN), o que, de certa forma, vinculou a trajetória da questão indigenista à dos trabalhadores rurais, conservando-se os poderes políticos e econômicos em mãos da aristocracia rural.

Ao SPIILTN foi atribuída a função de concentrar o poder nas mãos do Estado, e foi também conferido o poder de tutela sobre os índios, que “eram um estrato social concebido como transitório, futuramente incorporáveis à categoria dos trabalhadores nacionais” (LIMA, 1995, p. 120). A intenção

era a de transformar os índios em caboclos, para diminuir progressivamente a heterogeneidade cultural e conseguir que o Brasil desenvolvesse o caráter de nação: a nação do povo brasileiro. Lima destaca “a indianidade [como] um fato de natureza política (e administrativa), produto e componente de uma relação na qual os designados como índios têm historicamente a menor parte” (1995, p. 77).

O SPIILTN sempre foi administrado por militares cedidos ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio (MAIC), tendo em vista interesses comuns, de caráter militar, diplomático e fundiário. Por isto, o órgão foi responsável pela parcela da população que vivia distante das cidades, em áreas que precisavam “nacionalizar-se” para justificar e garantir a delimitação das fronteiras do nosso País com os países vizinhos. No dizer de Lima (1995, p. 83) “mesmo que os índios não o soubessem, assisti-los era impedir que se desviassem para países fronteiriços, engendrando uma população brasileira onde só havia povos nativos e agentes de outras nações”.

Foi necessária essa metodologia para que o país conseguisse ampliar suas fronteiras, avançando no processo de formação do povo brasileiro. “Não havia mais dúvidas quanto à capacidade de perfectibilidade dos povos indígenas” (LIMA, 1995, p. 83), bastava sua inserção como mão-de-obra na economia de mercado para que fossem incorporando a língua, usos e costumes dos não-índios.

Aliás, a idéia de que populações conquistadas devem assumir os valores do conquistador implementou-se desde épocas muito remotas ao longo da história, e nem sempre alcançaram sucesso; o que leva Verhelst (1992, p. 35) a afiançar que “esse tipo de resistência poderia originar-se na especificidade cultural das populações em questão e na necessidade que elas têm de salvaguardar sua identidade”.

O SPIILTN exerceu as funções de controlar o espaço e a população indígenas em sua área de abrangência, garantindo a liderança política da sonhada comunidade nacional; produzir informações sobre a região geográfica que administrava (seu quadro de pessoal contava com engenheiros

e agrimensores); e, a propalada função de proteção aos índios.

Após quatro anos de vigência, o decreto 8072 sofreu alterações básicas. A localização de trabalhadores nacionais passou à responsabilidade de outro órgão, conforme nos relata Ribeiro (1996, p. 158). O SPITLN passou a ocupar-se exclusivamente do problema indígena, restringindo sua denominação para Serviço de Proteção aos Índios (SPI), cujo período de maior atividade aconteceu enquanto administrado pelo marechal Cândido Mariano da Silva Rondon, graças ao seu prestígio político e alinhamento com as idéias positivistas.

Darcy Ribeiro salienta que o SPI sofreu um corte de 60% em sua dotação orçamentária, logo após a saída de Rondon. Depois passou de serviço autônomo à “mera seção subordinada ao Ministério do Trabalho, que passou a designar seus melhores servidores para outras tarefas tidas como mais importantes” (RIBEIRO, 1996, p. 164). Com a perda de apoio do governo federal, o SPI ficou destituído de força política para fazer frente aos poderes locais. A estratégia política do governo brasileiro significou convivência com os usurpadores da própria vida dos índios.

O SPI esteve vinculado ao Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio até a década de 1940, quando Vargas deliberou que o órgão retornasse ao quadro do Ministério da Agricultura e que fossem reinstalados alguns postos, recomeçando as atividades de pacificação. Conforme explica Ribeiro (1996), Getúlio Vargas decidiu amparar o SPI porque visitou a ilha do Bananal e sensibilizou-se com a situação das crianças karajá. Contudo, como órgão inserido na administração federal, o SPI teve os seus cargos preenchidos por burocratas, cuja ação contribuiu para dar consistência ao capitalismo que se instalava no país.

Em conseqüência, firmou-se, gradativamente, a política de “proteção” ao índio que, ao longo dos anos, destruiu territórios histórica e culturalmente diferenciados para transformá-los em áreas mercantis exploradas pela iniciativa privada; igualmente, também surgiram outras políticas sociais. A política de imigração que se iniciou no segundo império foi uma causa importante das alterações

no setor social. O incremento da heterogeneidade sócio-cultural ensejou a presença de novas orientações ideológicas (expressadas pelo nacionalismo, tenentismo e similares), que concorreram para mudanças nos setores econômico e social, sem maiores interferências políticas, em cujo campo alternam-se situações e momentos de conciliação conservadora e outros de autoritarismo.

Economicamente, o Brasil começou a evoluir de um sistema agrário-comercial para outro urbano-exportador, e de uma sociedade rural e fechada para uma sociedade urbana e aberta. A mudança possibilitou a concretização de uma nova fase do capitalismo no Brasil, ainda que restrita a determinadas regiões.

Um novo tipo de educação, marcado por novos padrões de ensino e cultura deveria contribuir para reformar o homem e a sociedade brasileiros; porém, contraditoriamente a questão da política indigenista não foi pauta de propostas e muito menos de ações que a alterassem, na velha República. Se era importante educar o novo homem brasileiro, até mesmo para que ele fizesse parte da coletividade política (de acordo com a Constituição de 1890, o analfabeto não podia votar); era importante, também, acabar com a pluralidade étnica e cultural, para que se firmasse a brasilidade, segundo a ideologia dirigente naquele período.

Mesmo sem consignação explícita e documentada, decretava-se a extinção pura e simples dos povos indígenas ou sua integração à comunidade nacional, sob os auspícios do órgão criado para “protegê-los” e “integrá-los”: o Serviço de Proteção aos Índios (SPI).

Encerrada a Velha República, o SPI lutou para sobreviver, com um quadro de funcionários admitidos sem qualquer critério, principalmente no que se refere à singularidade da questão indígena. Apenas no período entre 1950 e 1954 é que foram contratados etnólogos que, na visão de Darcy Ribeiro (1996), procuraram dar ao SPI “uma orientação científica moderna”. Mesmo assim, ao ser instaurado o regime militar no Brasil, o SPI foi considerado como incapaz de servir aos objetivos desse regime.

Em 1967, criou-se a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), no âmbito do Ministério da Justiça. Seu quadro dirigente, por ser

composto de elementos oriundos dos órgãos de segurança e informação, determinou o retorno à militarização da questão indígena. As comunidades indígenas e suas lideranças passaram a viver sob forte controle. Experimentalmente e com a possibilidade de expandir-se a todo território nacional, foi criada, nas áreas indígenas Karajá, Krahô, Maxakali e outras, a Guarda Rural Indígena (GRIN), com funções repressivas e policiais.

No início da década de 1970, com a expansão dos projetos de ocupação e desenvolvimento do território nacional, acentuou-se a perda dos espaços dos povos indígenas. Muitas terras indígenas tornaram-se, por exemplo, em fundos dos lagos das usinas hidrelétricas. Nas regiões sudeste e nordeste do país, grande parte das terras indígenas foi expropriada; no sul e no centro-oeste, as fazendas transformaram o *habitat* indígena em imensas pastagens.

3. Anos 80 e 90: a mobilização dos povos indígenas

A partir dos anos 80, iniciaram-se as lutas pela redemocratização do Brasil. Intensificaram-se as greves no ABC paulista e em outros grandes centros, surgiram lutas no campo, movimentos populares nas cidades e campanhas pela liberdade de intelectuais e artistas. Em 1985, a Nova República e o governo Sarney aumentaram a expectativa de mudanças no Estado e na sociedade brasileira. Começou-se a exigir uma Assembléia Nacional Constituinte, para que uma nova Constituição substituísse a que vigorou durante o regime militar.

Significativa parcela dos povos indígenas também se mobilizou para garantir que os seus direitos fossem contemplados na nova Constituição. Como afirmou Darlene Taukane (1998, p. 31), índia Kurã-Bakairi, durante a Conferência Ameríndia de Educação: “Os povos indígenas começaram a tomar atitude diante da dominação, da manobra na década de 70 e aparecem no cenário nacional com mais evidência na década de 80” tendo, por luta política, a defesa dos seus territórios e a autonomia e participação no cenário político nacional.

Com o texto constitucional de 05 de outubro de 1988, aos direitos trabalhistas e

previdenciários vieram somar-se outros direitos sociais expressos no art. 6º deste documento: “a educação, a saúde, o trabalho, o lazer, a proteção à maternidade e à infância e a assistência aos desamparados”. Além destas funções sociais, o Estado é também o “agente regulador da atividade econômica” (art. 174), com vistas à expansão do capital. Ou seja, mesmo exercendo este último papel, ao Estado compete garantir um número maior de direitos sociais, satisfazendo as necessidades básicas do povo brasileiro.

O título VIII da atual Constituição trata das políticas sociais, embasando a ordem social no primado do trabalho para buscar o bem-estar e a justiça sociais. Nele também aparecem como políticas sociais públicas, entre outras, a educação (capítulo III) e, ainda, é assegurado, aos povos indígenas, que sejam contemplados por uma política pública apropriada à sua realidade.

Ao contemplar o índio no texto da Constituição de 1988, o Estado garantiu-lhe o direito de exercer sua “cidadania” e, por conseqüência, autonomia para se organizar oficialmente e reivindicar de forma concreta e objetiva, participando do espaço público com endereço certo.

O reconhecimento dos direitos fundamentais como unidades diferenciadas é importante para a afirmação e o crescimento dos povos indígenas, pois cria um conjunto de condições objetivas para a expansão demográfica e a consolidação da cidadania, expressos na posse da terra, num sistema próprio de saúde e em uma forma eficiente de educação, como preceitua o artigo 231 do Capítulo VIII da Constituição de 1988:

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.

Esse artigo e o subsequente (art. 232) da Constituição Federal expressam uma histórica mudança nas relações do Estado brasileiro com os povos indígenas, os mais novos sujeitos políticos da sociedade nacional.

Estabeleceram-se, assim, as condições para o surgimento legal de uma educação escolar indígena prevista em artigos da Lei 9394/96, a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Essa

educação escolar indígena passou a depender de um novo gestor, o Ministério da Educação, que, até então, nenhum conhecimento detinha da realidade indígena.

Na década de 1990, a educação escolar oferecida nas aldeias passou a ser objeto de investigação sistemática por parte de comunidade acadêmica. O interesse da comunidade acadêmica foi despertado por grandes movimentações indígenas, embasadas na necessidade de resolver problemas concretos de subsistência, saúde, educação, na perspectiva de um mundo globalizado.

Os textos legais começaram a expressar a objetividade dos direitos indígenas, em função das articulações materializadas em assembleias, encontros e mobilizações. Num processo de amadurecimento das reflexões e lutas coletivas, os povos indígenas criaram comissões responsáveis pelos encaminhamentos necessários e intensificaram seus encontros e cursos. Também se implementaram manifestações a fim de atrair a atenção do conjunto da sociedade para a questão indígena.

Verhelst (1992, p. 198) alerta para o fato de que as comunidades autóctones têm outra visão da política e da lei: “em vez de se sentirem beneficiadas pelos Estados pós-coloniais, elas se sentem ameaçadas por eles, bloqueadas em suas fronteiras, esmagadas por um sistema de leis alógeno, centralizador e unificador”. Esse fato conduz a questões ainda sem respostas: será que são, exatamente, estes os direitos a que os povos indígenas almejam? Ou é a sociedade não-índia que lhes impõe ações políticas e legais que não respeitam suas diferenças culturais e o seu direito de participar das decisões a serem tomadas?

As mudanças que ocorreram não são garantia de que as questões ora apontadas foram respondidas. Nossas relações com os povos indígenas têm ocasionado o surgimento de uma “cultura de contato... em cujo interior... poderemos nos propor a buscar soluções para problemas de caráter geral... tanto quanto questões mais específicas como o padrão de coerência entre os sistemas de valores” (OLIVEIRA, 1976, p. 21). Será que nossas propostas refletem anseios comuns aos índios e não índios? Está havendo coerência entre o nosso sistema de valores e

o deles?

Enquanto o Brasil, por meio de instrumentos legais, começou a reconhecer as práticas educativas diferenciadas, nas regiões Norte e Centro-Oeste, onde sobrevive a maioria da população indígena brasileira, as Organizações Não Governamentais, aliando-se a diferentes organizações indígenas, desenvolveram trabalhos, tendo como linhas básicas a formação de professores indígenas e a implementação de escolas de educação básica.

Tais ações ensejaram a continuidade dos encontros e reuniões, que contribuíram para a compreensão de que os problemas apontados pelas diversas etnias eram semelhantes e elas precisavam se reunir para se conhecerem e se articularem, organizando-se para que fossem ouvidas.

Especificamente, no que concerne à educação, queriam “aprender mais para poder ensinar melhor” (CIMI, 1987, p. 14) e garantir o direito a uma educação escolar bilíngüe e bicultural, formando seus próprios professores índios, a partir da visão de cada povo, e procurando, dessa forma, garantir mecanismos para a continuidade de transmissão dos seus valores e costumes.

Ao ser promulgada, a Lei 9394/96 determinou que os sistemas de ensino desenvolvessem, com anuência das comunidades indígenas, “programas integrados de ensino e de pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngüe e intercultural” (art. 78). Isto exige o acompanhamento sistemático da evolução destes programas na estrutura e no funcionamento das escolas indígenas do Sistema Estadual de Educação, para verificar se tais programas possibilitam o pleno estabelecimento dos direitos indígenas.

Em 10 de agosto de 1999, a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação realizou uma audiência pública em Brasília, convidando todos os interessados a colaborarem na definição da futura resolução normativa da educação escolar indígena, em âmbito nacional. Na ocasião, o Conselheiro Relator Pe. Kuno Paulo Rhoden e outras autoridades afirmaram que aquela audiência expressava a abertura ao pluralismo jurídico no Estado Brasileiro, desde a Constituição de 1988.

A audiência pública possibilitou obser-

var as posições das organizações indígenas e das instituições que, de uma forma ou outra, atuam com essas comunidades e dos representantes de órgãos públicos governamentais (municipais, estaduais e federais), expressando as contradições que perpassam o tratamento da educação escolar indígena. Enquanto alguns prefeitos, representantes de comunidades indígenas e de órgãos que nelas atuam solicitaram a municipalização da escola indígena “porque o índio vive e se relaciona no município e é o município que deve assumir sua responsabilidade perante as tribos que nele existem”; outros manifestaram posição contrária, em função da proximidade do poder de decisão governamental que, via de regra, têm sido em favor dos que detêm o poder econômico local, em detrimento dos interesses indígenas.

Após a audiência, a proposta de resolução que estabelece “a estrutura e o funcionamento das escolas indígenas e fixa as normas de sua execução nacional e de ensino, juntamente as diretrizes curriculares e dá outras providências” foi relatada propondo estadualizar a educação escolar indígena. O Conselho Nacional de Educação (CNE), aprovou-a como Resolução CNE n. 03 no dia 10/11/99.

Ao estadualizar o ensino fundamental, a Resolução CNE 03/99 feriu, profundamente, o preceito constitucional e a própria LDBEN, no que diz respeito aos princípios filosóficos e doutrinários, norteadores da educação brasileira. A Constituição determina que “os municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil” (art. 211, § 2º); e a LDBEN estabelece que cabe aos municípios incumbirem-se de “oferecer a educação infantil e, **com prioridade** (grifo nosso), o ensino fundamental” (art. 11, V).

Mesmo assim, o MEC procurou cumprir, o mais rápido possível, os ditames da resolução mencionada, realizando reuniões setoriais e técnicas de educação escolar indígena nas diversas regiões do País, coordenadas pelo Comitê Geral de Atendimento à Educação Indígena em parceria com as Secretarias Estaduais de Educação dos Estados que as sediaram.

A pauta dessas reuniões enfatizou a necessidade de estudos para colocar em

prática a Resolução CNE 03/99, documento norteador da política brasileira de educação escolar indígena. Se as ações do Estado decorrem das suas políticas, a oferta e execução da educação escolar indígena, a partir desse instrumento legal, estava dotada das condições objetivas que lhes faltavam até então.

5. O Censo Escolar Indígena

Mas, uma política de educação escolar indígena tem razão de ser em função dos sujeitos que dela dependem. E... quem são eles? Sobre a realidade dessa educação escolar indígena em nosso país, muito pouco se conhecia, pois os números não eram oficiais e variavam conforme a fonte consultada. Somente em agosto de 2001, o MEC publicou os primeiros dados de um Censo Escolar Indígena, que teve como objetivo “coletar informações gerais sobre as escolas, os professores e alunos indígenas de todo o país”, em palavras pronunciadas pelo Ministro da Educação na apresentação do documento que espelha os dados preliminares do Censo Escolar Indígena (ano de 2001).

Com base em dados de 1999, o censo concluiu-se no ano 2000 e apontou a existência de 219 povos distintos, em quase todos os estados brasileiros, menos no Piauí e no Rio Grande do Norte. Nas terras indígenas, perfaz-se um total de 350.000 a 500.000 mil índios falando mais de 180 línguas diferentes. Tais números não contemplam os índios urbanizados, entre os quais, muitos preservam suas línguas e tradições culturais.

Mesmo que houvesse quantitativos condizentes com essa realidade, eles continuariam sendo apenas números que não refletem a diversificação existente entre os povos indígenas, tanto por suas tradições culturais específicas como pelo nível de contato estabelecido com a sociedade nacional. Enquanto muitos deles utilizam o português como se fora seu idioma nativo, outros só falam a língua materna e outros, ainda, dentro da própria etnia, apresentam a dualidade, utilizando os dois idiomas em algumas aldeias.

Sobre esse Censo Escolar Indígena, o professor Paulo Renato de Souza, Ministro da Educação, afirma: “os resultados desse censo permitirão ao Ministério da Educação

ter novos referenciais na implementação da política nacional de educação escolar indígena, adequando melhor seus programas e metas". (MEC/INEP/SEEC, 2001, p. 03). De acordo com o MEC, sua política "tem como meta assegurar aos povos indígenas uma escola de qualidade, que respeite suas especificidades culturais e que garanta sua participação plena nos projetos de futuro do País" (MEC/INEP/SEEC, 2001, p. 08). A meta exige políticas "diferenciadas, maleáveis, e... pautadas por princípios e estratégias que possam ser adaptadas a cada contexto étnico diferenciado".

Para os povos indígenas é importante que o MEC assim se manifeste porque os leva a entender que a superestrutura está disposta a subsidiar propostas e não medir esforços para concretizar ações decorrentes destas políticas.

Considerações finais

Ainda que timidamente, buscam-se soluções que garantam respeito à diversidade étnica. Elas passam por políticas definidas com a participação efetiva dos sujeitos interessados na educação escolar indígena. Como políticas públicas, as que abordam as questões sociais referentes à diversidade étnica são passíveis de expressarem avanços resultantes das lutas travadas nas diversas camadas sociais, à medida que apresentem maior consonância com as políticas indigenistas e as de educação nacional.

Não se trata porém de afirmar que, caso as políticas públicas ensejem ações que assegurem uma educação de qualidade, essa educação concretizará projetos nos quais a diversidade étnica seja, por fim, admitida, respeitada e valorizada. Torna-se necessário rever a educação brasileira no que concerne aos direitos sociais, lembrando-se que Verhelst (1992) sublinha a necessidade de atenção aos valores autóctones, porque os povos de culturas diferenciadas lutam contra o etnocentrismo e salvaguardam sua própria identidade, infligindo fracassos às propostas e práticas que objetivam um desenvolvimento alógeno.

Ao tratar dos pressupostos para a formação educacional em desenvolvimento local, Ávila (2000, p. 73) afirma que este

desenvolvimento acontece nas pequenas comunidades, onde "os relacionamentos primários e secundários tendem a se equilibrar muito bem", despertando-as "sobretudo em termos de auto-estima e auto-confiança", condições que se aplicam perfeitamente às comunidades indígenas. A cooperação e solidariedade devem contribuir para a manutenção da pluralidade étnica e cultural. Os processos de alfabetização não podem eliminar as tradições orais dos povos indígenas, assim como a introdução de novas práticas agrícolas, administrativas e de desenvolvimento não podem destruir as culturas econômicas tradicionais, não-monetárias e cooperativas.

Referências bibliográficas

ÁVILA, Vicente Fideles de. Pressupostos para a formação educacional em desenvolvimento local. In: *Interações*, Campo Grande: UCDB, 1(1), p. 63-76, 2000.

CARVALHO, Ieda Marques de Carvalho de. *Professor indígena: um educador do índio ou um índio educador*. Campo Grande: UCDB, 1998.

_____. A política de integração nacional na visão dos índios. In: *Serviço Social e Realidade*. Faculdade de História, Direito e Serviço Social, UNESP: Franca, São Paulo, 7(1), p. 123-136, 1998.

CIMI/CNBB. *Somos povos somos nações*. Subsídios didáticos sobre a questão indígena. Brasília: CIMI/CNBB, 1987.

CUNHA, Manoela Carneiro da (org.). *Legislação indigenista no século XIX: uma compilação: 1808-1889*. São Paulo: Edusp/Comissão Pró-Índio de São Paulo, 1992.

GAGLIARDI, José Mauro. *O indígena e a República*. São Paulo: HUCITEC/EDUSP/Secretaria de Cultura de São Paulo, 1989.

GUIRALDELLI Jr., Paulo. *História da educação*. São Paulo: Cortez, 1994. p. 105-135/163-187.

LIMA, Antonio Carlos de S. *Um grande cerco de paz*. Poder tutelar, indianidade e formação do Estado no Brasil. Petrópolis: Vozes, 1995.

MONTE, Nietta Lindenberg. Política pública e educação escolar indígena no Brasil. In: CONFERÊNCIA AMERÍNDIA DE EDUCAÇÃO E ANAIS DO CONGRESSO DE PROFESSORES INDÍGENAS DO BRASIL. *Anais...* Cuiabá: Secretaria de Estado de Educação/Conselho de Educação Escolar Indígena de Mato Grosso, 1998.

MOONEN, Francisco. *Pindorama conquistada*. Repensando a questão indígena no Brasil. João Pessoa: Alternativa, 1983.

RIBEIRO, Darcy. *Os índios e a civilização*. A integração das populações indígenas no Brasil moderno. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

SANTOS, Silvio Coelho. Os direitos dos indígenas no Brasil. In: *A temática indígena na escola*. Novos subsídios para professores de 1º e 2º Graus. Brasília, MEC/MARI/UNESCO, 1995.

VASCONCELOS, Cláudio Alves de. *A questão indígena na província de Mato Grosso*. Conflito, trama e continuidade. Campo Grande: UFMS, 1999.

VERHELST, T. G. *O direito à diferença: identidades culturais e desenvolvimento*. Petrópolis: Vozes, 1992.

Documentos

BRASIL. *Constituição da República*. Brasília, 1988.

BRASIL. *Lei n. 9394*. Estabelece diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. *Diretrizes para a política nacional de educação indígena*. Brasília, 1993.

_____. *Censo escolar indígena: dados preliminares*. Brasília, 2001.

BRASIL. *Resolução do Conselho Nacional de Educação n. 3, de 10/11/99*.