

Desafios de uma política para a educação escolar indígena¹

Maria Elisa Ladeira²

Resumo: Este texto tem o propósito de provocar o Estado brasileiro, através da análise da educação escolar indígena, a repensar as suas relações com os povos indígenas, sugerindo algumas linhas de ação. No primeiro item é discutido o contexto político educacional onde se move o debate da educação escolar indígena e no segundo algumas conseqüências da mudança no aparato institucional responsável pela educação escolar indígena e os desafios que devem ser considerados na definição de uma política pública no país para os povos indígenas.

Palavras-chave: Educação escolar. Povos indígenas. Políticas públicas.

Os impasses nos discursos pedagógicos

A política educacional tradicional tem se pautado pela suposição dominante de que a escola é o principal mecanismo para o desenvolvimento de uma ordem social democrática e igualitária, e tida, ainda, como um significativo veículo de mobilidade social. As ações afirmativas na área educacional (entre elas o programa Diversidade na Universidade/MEC) com vistas a promover a equidade e a inclusão social das populações mais desfavorecidas e discriminadas, incluindo aí parte da população afrodescendente e indígena, encontram respaldo nesta concepção.

Essa expectativa em relação a escola é compartilhada, com alguns ajustes de interpretação, também por alguns povos indígenas do Brasil que creditaram à escola um papel fundamental em seu relacionamento com a sociedade nacional e como fator de ascensão social, compreendida como uma possibilidade de exercício de controle social dessa relação: o estudante que sai da aldeia, estuda e consegue um emprego, vai "melhorar de vida" e vai "olhar para seu povo". Na fala de Tahuhy Tibúrcio Terena dirigida aos mais novos, esta concepção é explícita:

A vida de hoje não tem como não ser escola, queira ou não queira tem a competição na vida, a competição no meio dos brancos, e nosso orgulho vai ser grande, como o Marechal Rondon teve orgulho de nós, quando vocês chegarem lá (pronunciamento no II Seminário das Mulheres Indígenas Paulistas, Bauru, novembro de 2003).

Mas nesta perspectiva estão sendo omitidas questões significativas referentes às relações entre conhecimento, poder e dominação.

Não podemos esquecer que as escolas são, na verdade, agências de reprodução social, econômica e cultural e que, na melhor das hipóteses, oferecem aos grupos socialmente excluídos apenas uma mobilidade social individual e limitada. O apelo da política educacional atual para a "inclusão" social destes segmentos "excluídos" tem sido o aceno ao acesso à educação, garantindo através do sistema de cotas ou de medidas compensatórias o incremento da mobilidade social preconizada. Tenta-se diminuir a enorme pressão social sem mudar de fato os níveis de desigualdade econômica e social no país.

E a educação escolar indígena? O debate sobre esta questão tem sido um debate enviesado: o cerne da discussão oscila entre a escolarização em si do estudante indígena enquanto indivíduo/cidadão, e aquela educação escolar voltada para o projeto político de um povo, diferente daquele da sociedade nacional.

O discurso da escola como fator de integração nacional e mobilidade social tem sido legitimado pela "ascensão" de uns poucos estudantes indígenas (quando dentro desta ótica ela é bem sucedida) e tem justificado a situação de abandono da grande maioria das escolas nas aldeias e da ausência de novas propostas educativas atentas às especificidades das sociedades indígenas. As escolas nas aldeias têm sido, com raras exceções, réplicas das escolas das cidades: a mesma proposta de currículos, de critérios de avaliação, carga horária, estrutura de funcionamento etc. A escola sendo pensada como possibilidade de que os grupos indígenas se "incluam" na sociedade nacional, abandonando com o passar do tempo o seu modo próprio de ser.

O desafio da educação escolar indígena é se propor um sistema de ensino de qualidade e diferenciado, no sentido de atender as especificidades de um povo diferente da sociedade nacional, considerando que seus horizontes de futuro não são os mesmos que os nossos, e não reduzir a questão ao atendimento por meio dos programas de inclusão social dos anseios individuais, ainda que legítimos, de alguns dos estudantes indígenas.

O discurso predominante que definia e ainda define, para os mais desatentos, a política e pesquisa educacional tem tido como preocupações mais importantes o domínio de técnicas pedagógicas e a transmissão de conhecimento instrumental para a sociedade.³

Como se o conhecimento escolar fosse algo objetivo, que devesse apenas ser transmitido aos estudantes e não uma representação particular de uma ordem dominante, um discurso privilegiado que é construído por meio de um processo seletivo de ênfases e exclusões.

A partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, o Estado brasileiro reconhece aos povos indígenas o direito a uma cidadania diferenciada, por meio do reconhecimento de seus direitos territoriais e culturais e a questão da especificidade da questão indígena passa a ser gradativamente reconhecida e normatizada.⁴

E a "educação indígena diferenciada" passa a ser o discurso orientador das políticas públicas. Mas esse diferenciado é compreendido por muitos povos indígenas como uma discriminação, uma restrição de que tenham acesso aos mesmos conhecimentos e informações das escolas da sociedade nacional, aliada como justificativa da má qualidade de ensino oferecido:

Por que diferenciado? Por que nós somos menos que vocês? Por que vocês não querem que a gente cresça? Temos as mesmas condições de ser médico, engenheiro, advogado que os brancos. Os nossos conhecimentos nós temos dentro da na nossa aldeia mesmo, pelos nossos parentes, não precisa ser pela escola (Amilton Tupi-Guarani).

O diferenciado é, na verdade, um pouco caso com nós, índios, é a má formação dos professores indígenas, que cursam apenas uma semana de aula e depois são jogados nas aldeias para dar aula sem condições (Amilton Tupi-Guarani).

Essa preocupação com a qualidade do ensino nas escolas das aldeias aparece em uma das reivindicações do documento final de uma reunião de professores e representantes das comunidades indígenas de São Paulo e Mato Grosso do Sul:

(...)de que o ensino médio indígena deve oferecer o mesmo grau de conhecimento e informações que o ensino médio das cidades.

(...)de uma maior preparação para os professores indígenas que lecionam nas aldeias, com cursos de mais tempo e duração e mais qualidade.

Se as autoridades indígenas têm denunciado a redução do "diferenciado" na prática escolar à má qualidade do ensino e à situação de penúria das escolas das aldeias, no aparato da política pública o discurso da especificidade da questão indígena vem sendo reduzido a uma questão técnica, relativa aos encaminhamentos técnicos-administrativos ou em relação a questões técnico-pedagógicas.

A escola não é apolítica, e a maneira pela qual o Estado, através de suas concessões seletivas, suas políticas de certificação e poderes legais, influencia as práticas escolares no interesse da ideologia dominante tem, no caso dos povos indígenas, um dos exemplos mais significativos e preocupantes.

Um desses exemplos é a implantação do calendário escolar nas escolas das aldeias, que é muito mais complexa do que pode parecer à primeira vista. Pessoas desavisadas pensam que é apenas uma questão de adaptação, de fazer alguns ajustes entre o calendário escolar tradicional (das escolas das cidades) e a situação de vida

das aldeias (tempo de roça, de festas etc), ilustrando-os com desenhos indígenas, criando na língua indígena nomes para os meses, dias da semana etc. A questão é que o objetivo do calendário é o controle social do Estado sobre o andamento das atividades dos professores/alunos. O problema é: quem deve exercer este controle? Se pensarmos que este deve ser uma prerrogativa da comunidade para a qual a escola está dirigida, a questão é: como a comunidade irá criar um mecanismo de controle das atividades exercidas por seus professores? Há de ter consenso interno para este exercício. E este consenso não é obtido da noite para o dia, mesmo porque estes povos têm uma outra concepção de tempo. Nesta posição, as instâncias oficiais, responsáveis pela implementação e acompanhamento das escolas nas aldeias, deveriam, ao invés de estar apenas fiscalizando, também implementar essas novas práticas. E elas são particulares de cada situação, já que construídas em cada caso particular. Sem dúvida que este controle construído ao longo do tempo por uma comunidade, em discussão interna e com os agentes oficiais, deve ter parâmetros de referência.

O Conselho Nacional de Educação determina que o ensino fundamental deve ter um determinado número de dias letivos. As escolas indígenas poderiam dispor de outro tempo (que não 8 anos) para o exercício destes dias letivos. Estas questões tomaram uma importância muito grande quando a questão da educação escolar indígena saiu do âmbito federal (de responsabilidade da FUNAI) para o âmbito estadual/municipal. Os técnicos responsáveis por esta nova atribuição não estavam preparados para tal, não conheciam os índios, nunca haviam estado nas aldeias e viram este acréscimo de trabalho - que demanda inclusive um desgaste físico (andar a pé

vários quilômetros, dormir e comer em condições precárias) - como um ônus, já que sem nenhum acréscimo salarial ou qualquer reconhecimento, nem mesmo por parte dos índios. E este esforço se transforma em algo frustrante, mesmo porque, quando chegam nas aldeias para buscar os controles de presença (livros de chamada) e de merenda, deparam-se com uma situação sobre a qual não têm controle, dizem: "em plena segunda feira e ninguém está dando aula? Onde estão todos? E os professores?". Na visão destes técnicos, os índios têm muito benefício e pouca responsabilidade, "eles têm de aprender e evoluir", como dizem. E assim, em um movimento de retrocesso, muitos professores indígenas estão sendo demitidos pelas secretarias estaduais/municipais de suas funções, em um desperdício de investimento, já que vinham sendo capacitados há anos nos cursos de formação realizados por estas mesmas secretarias. Existe uma coerção muito grande para que estes povos interiorizem as nossas práticas educativas, como o fizeram em tempos passados as escolas das missões religiosas.

Longe de ser neutra, a cultura dominante na escola é caracterizada por um ordenamento e legitimação seletivos de formas privilegiadas de linguagem, modos de raciocínio, relações sociais e experiências vividas. Ao transferir uma cultura escolar voltada para um ordenamento urbano, com todos os seus dilemas, exclusão e contradições, para um modelo de escola indígena, estamos duplamente invalidando, através de uma desvalorização implícita ou explícita, outras formas e modos de vivência e saberes e a possibilidade de uma relação simétrica entre os "diversos" que tensamente compõem o eixo da relação Estado brasileiro e povos indígenas.

A proposta da educação escolar indígena tem produzido formas de conhecimento que legitimam um tipo particular de verdade, de estilo de vida. Essa é a relação entre poder e conhecimento, porque produz não só o conhecimento que distorce a realidade, mas também produz uma versão particular da "verdade".

Nesta concepção de "verdade", que é repassada aos povos indígenas, credita-se uma importância exagerada ao discurso do gerenciamento e administração como fundamental para garantir-se uma suposta eficiência e controle das práticas educativas. O discurso tido como "consciente", mas na verdade extremamente conservador de parte dos professores indígenas integrantes de Conselhos Estaduais de Educação ou da Comissão Nacional de Professores Indígenas, instância consultiva do MEC, é um exemplo significativo dessa redução do conhecimento ao domínio do aparato jurídico/administrativo. O domínio deste aparato referenda a posição destes professores como interlocutores preferenciais dos órgãos governamentais, legitimando este conhecimento técnico como imprescindível à melhoria da qualidade de ensino nas aldeias e do controle das práticas educativas. Estes professores não percebem que, na quase totalidade do tempo, a construção do seu discurso é que vem sendo controlado pelos órgãos governamentais. A linguagem da eficiência e do controle tem promovido mais obediência as normas do que análise crítica.

Os impasses do aparato institucional

Como conciliar a proposição considerada pelas populações indígenas, expressa na frase de uma liderança Kiriri, de que "O

índio é federal", e portanto, que as políticas destinadas a seu bem-estar deveriam estar sob controle (da formulação a execução) das instâncias federais, com o fato de que o MEC não tem a atribuição de executar as ações de educação escolar no país? De que a implementação das ações educativas está fragmentada pelas diversas e autônomas secretarias estaduais e municipais?

No governo Collor, o decreto presidencial nº 26 de 1991 atribuiu ao MEC a competência para integrar a educação escolar indígena aos sistemas de ensino regular. O mesmo decreto atribui a execução dessas ações às secretarias estaduais e municipais de educação, em consonância com as diretrizes traçadas pelo MEC, tarefa que até aquele momento era de competência da FUNAI, uma instância federal.

Atualmente há um distanciamento entre a esfera normativa e a executiva, agravada pelas características da organização federativa do Estado brasileiro, onde os estados federados têm autonomia na implementação das recomendações vindas dos ministérios, dentro dos parâmetros estabelecidos pela Constituição Federal. Os estados têm também uma liberdade para interpretar e/ou adaptar ao contexto político local as normas emanadas de Brasília. Por isso o descompasso entre uma proposição ministerial e as ações executivas vindas das secretarias estaduais/municipais que afetam diretamente as aldeias.⁵

Assim, acreditamos que, se o MEC só pode ter uma função normativa, a execução das ações educativas em terras indígenas deveria estar sendo atendida de modo particular, inovador, cuja viabilidade jurídico-administrativa deveria ser também um desafio para uma instância federal mais sintonizada com a realidade atual

do movimento social indígena. Talvez assim pudéssemos pensar realmente em um Sistema Integrado de Educação Indígena para o país, já que as fronteiras políticas e territoriais dos povos indígenas não coincidem obrigatoriamente com os limites territoriais dos estados federados, não tendo portanto fundamento atrelar as ações voltadas para os povos indígenas às políticas diferenciais de cada estado da federação.⁶

Ampliando o debate, todo o esforço do governo passado, de enquadrar nos moldes tradicionais a proposta de escola indígena, deveria ser relegado a sua insignificância frente a questão política primordial: como o Estado nacional deve definir a sua relação com os povos indígenas? Este deveria ser o desafio do novo governo.

A relação do Estado com os diferentes povos indígenas estará dispersa pelas diversas instâncias governamentais voltadas para a totalidade do povo brasileiro? A "questão indígena" passa apenas pela questão de promoção da diversidade cultural? É apenas uma questão de "inclusão social", objeto das políticas públicas de promoção das populações socialmente menos favorecidas e discriminadas historicamente, como a população afrodescendente?

Ou o Estado nacional reconhecerá de fato que ele deve se preparar para se relacionar politicamente com um número significativo de povos, completamente diferentes entre si, alguns com uma população de mais de 30 mil pessoas, ocupando cerca de 12% do território nacional? Ou reconhecerá, por meio de políticas e programas específicos para cada nação indígena, o desafio de reconhecer que a questão é mais que interiorizar a diversidade sócio-cultural existente em nosso território? Ou que é preciso haver o

reconhecimento político que estamos tratando com povos, que devem ter sua autonomia política, e não apenas cultural, reconhecida?

Sem essa definição explícita, de qual é o lugar da interlocução dada pelo Estado aos povos indígenas situados no Brasil, fica sem sentido encarar o propósito político da escolarização para esses povos.

No contexto desse desafio, é de suma importância a questão da definição também das relações entre o Estado e a sociedade civil organizada e o movimento indígena. Faz já algum tempo que se argumenta que a eficácia da prática educativa junto às comunidades indígenas deve visar à superação dos problemas destas comunidades, passando das pequenas experiências a programas de caráter nacional. A implementação desses programas tem sido o papel do Estado brasileiro, através do MEC e das secretarias estaduais de educação. A questão é que essa implementação está associada a uma crítica aos projetos de longo prazo e coloca ênfase na necessidade de resultados imediatos, materialmente mensuráveis, deixando em um lugar secundário temas como mobilização, organização, qualidade da aprendizagem. Conseqüentemente, uma desconsideração da importância das experiências-piloto, dos métodos qualitativos, das estratégias participativas e, em geral, das dimensões não materiais da educação indígena, objeto de ações das não governamentais.

De qualquer modo, concordamos que a prática educativa deve ser uma "prática referenciada", uma atividade que não se define em si mesma, mas segundo a realidade e as expectativas dos grupos indígenas, que é o que confere significação e realidade concretas à educação indígena. Via de regra esta postura tem sido exercitada

pelas organizações não governamentais indigenistas, onde os projetos de educação estão inseridos em contextos mais amplos de trabalho, entrelaçados com outros projetos: de saúde, controle territorial ou manejo dos recursos naturais, por exemplo.

Defrontamo-nos assim com a tensão decorrente de um projeto geral, único, para o conjunto das sociedades indígenas e uma diversidade de práticas particulares; entre a multiplicidade das condições locais e um projeto único referente ao conjunto das sociedades indígenas. Esta tensão se localiza num eixo temporal onde o conflito está entre a urgência da resposta ao hoje e a necessária construção do futuro.

Estas questões envolvem dimensões que ultrapassam o desempenho técnico daqueles que atuam na educação indígena; perguntas sobre "como fazer" incluem outras sobre as relações entre as sociedades indígenas e a sociedade nacional. Em consequência, a resposta não pode se dar no espaço da metodologia e da técnica, mas na capacidade de se buscar um horizonte de futuro mais digno. Ou seja, não devemos reduzir e avaliar o desempenho, na área da educação indígena, pela produção de projetos pedagógicos, mesmo que corretos em sua proposta técnica, mas pela capacidade do Estado de propiciar, com sua ação política, um aparato público que incorpore as práticas e discursos construídos politicamente pelo movimento indígena e pela sociedade civil organizada.

Vale a pena assinalar algumas das recomendações levantadas no documento "Perspectivas para as políticas de Educação Escolar Indígena", resultante da reunião de trabalho organizada pela Rede de Cooperação Alternativa Brasil/ RCA:⁷

- Instituir um Sistema Nacional de Educação Indígena como parte integrante do sistema de ensino da União, que permita a estruturação da educação indígena diferenciada, garantindo os recursos para sua efetivação.

- Criar uma Secretaria Nacional de Educação Indígena no Ministério da Educação, para articular todos os níveis de ensino indígena e gerir a implantação do Sistema Nacional de Educação.

- Implementar uma política de educação escolar indígena alicerçada em programas específicos, redirecionando o relacionamento do Estado brasileiro com os povos indígenas.

O processo de escolarização indígena precisa desenvolver um discurso que combine a análise crítica com a possibilidade de definir as escolas indígenas como esferas do exercício democrático de uma cidadania íntegra, onde os alunos aprendem e refletem sobre as habilidades e conhecimentos necessários para a reprodução social de seu povo e a definição dos professores indígenas como intelectuais críticos e pensantes na construção das relações com a sociedade nacional.

Para isso o Estado brasileiro deve se preparar para enfrentar um dos seus maiores desafios políticos: reconhecer que na nação brasileira as unidades políticas administrativas, além da União, dos estados e municípios, devem ser considerados também os territórios indígenas.

Notas

¹Este texto, escrito em novembro de 2003, teve como proposta subsidiar as discussões do GT/MEC sobre educação indígena superior. Deve ser considerado naquilo que se propõe: um texto inacabado e provocando o debate.

² Mestre em Antropologia Social e Doutora em Semiótica e Lingüística Geral, ambos pela FFLCH da Universidade de São Paulo. Fundadora do Centro de Trabalho Indigenista, onde coordena os projetos e ações de educação indígena e referência cultural entre os Timbira (Krahô, Apinajé, Krikati, Apâniekra, Ramkokamekra, Pykobjê) situados no Maranhão e Tocantins, os Terena do município de Miranda no Mato Grosso do Sul e os povos do Vale do Javari (Marubo, Matis, Mayuruna) no sudoeste do Amazonas.

³Uma das reivindicações apresentadas na Carta do Seminário de Políticas de Ensino Médio para os Povos Indígenas, seminário organizado pela SEMTEC/MEC, foi justamente a implementação do “Ensino profissionalizante como complemento para se cuidar das coisas da comunidade: saúde, meio ambiente etc (...) atendendo a realidade de cada comunidade”. Essa Carta pode ser encontrada no site: www.mec.gov.br/semtec/diversidade.

⁴São referências os artigos 210,215 e 231 da Constituição Federal, bem como a legislação e normas administrativas que regulamentam estes artigos, ou seja, Lei nº 9.394, de 20 de setembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (em particular os artigos 78 e 79); a Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que aprovou o Plano Nacional de Educação, particularmente no que diz respeito à educação escolar indígena, e a Resolução nº 03/CEB-CNE, de 10 de novembro de 1999, que fixa as diretrizes nacionais para o funcionamento das escolas indígenas.

O MEC propôs ainda Referencial Curricular para as Escolas Indígenas (RCNEI); os Referenciais para a Formação de Professores Indígenas (documento SEF/MEC de 2002); as Diretrizes referentes à formação de professores para o Ensino Básico, bem como e principalmente o Projeto Básico dos Cursos de Licenciatura.

⁵Não cabe aqui a análise política da descentralização das ações assistenciais aos povos indígenas, mas quero apenas apontar o papel importante dessa descentralização na desarticulação do movimento indígena não institucionalizado. Este movimento exercia o controle social das ações governamentais que lhes diziam respeito através de um único alvo, a pressão sobre o órgão indigenista, no caso a FUNAI. Agora os chefes das aldeias e suas autoridades têm que se haver com uma multiplicidade de agentes, enfraquecendo-os em suas reivindicações.

⁶Poder-se-ia pensar, por exemplo, em Programas de Educação voltados para cada povo indígena. Estes Programas, a exemplo do que já vem ocorrendo de fato em algumas situações, teriam como recorte as macro etnias (Yanomami, Tikuna, Timbira, Terena, Kaiowá etc.) e/ou complexos culturais (Xingu, Javari, Alto rio Negro, etc.). O fator mais importante deste modelo seria a possibilidade de um projeto comum de cada um desses povos. Neste modelo, que dificilmente ultrapassaria mais que 30 complexos étnicos-culturais, não se considera o recorte

político-administrativo dos estados e/ou uma continuidade territorial. Para cada uma destas unidades descentralizadas haveria um coordenador de área, que seria o responsável pela implementação do programa e sua execução. A ele estaria subordinada uma equipe técnica. Cada coordenação, dependendo da área e do contingente populacional abrangido, teria bases de apoio nos núcleos urbanos maiores. Os Programas de área seriam financiados com recursos advindos do MEC, em parcerias com os estados abrangidos por cada programa.

⁷ Rede de Cooperação Alternativa Brasil/RCA, é constituída por organizações não governamentais indigenistas (Centro de Trabalho Indigenista/ CTI, Comissão Pró-Índio do Acre/CPI-AC, Comissão Pró-Yanomami (CCPY), Instituto Socioambiental/ISA, e IEPE) e por organizações não governamentais indígenas (Associação Vyty-Cati dos Povos Timbira do Maranhão e Tocantins, Associação Terra Indígena do Xingu, Organização dos Professores Indígenas do Acre, Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro). O documento final citado é resultante da reunião realizada de 6 a 8 de agosto de 2003 em Brasília, e contou com a participação de expressivas organizações de apoio e organizações indígenas que atuam na área de educação escolar indígena no Brasil. O documento final pode ser encontrado no site das organizações coordenadoras da RCA: CCPY (www.proyanomami.org.br) e CTI (www.trabalhoindigenista.org.br).

Bibliografia

GIROUX, Henry. Os professores como intelectuais. Artmed editora. Porto Alegre, 1997.

LADEIRA, Maria Elisa. Projetando novos futuros: os dilemas da educação indígena. Centro de Trabalho Indigenista. Brasília, 2003.

