

PROTAGONISMO INDÍGENA NO TEMPO PRESENTE: ASPECTOS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA ESPECÍFICA E DIFERENCIADA

INDIGENOUS PROTAGONISM AT PRESENT TIME: ASPECTS OF ESPECIFIC AND DIFFERENTIATED INDIGENOUS SCHOOL EDUCATION

Fernando Roque Fernandes¹
Universidade Federal do Pará– UFPA

Resumo

Falar de História Indígena é, sobretudo, abordar as *agências indígenas* nos processos históricos nos quais estiveram inseridos, reconhecendo sua *agência*, seu *protagonismo* e sua atuação. Desde meados do século XX, os povos indígenas têm sistematizado atuações políticas por meio de instrumentos recorrentes entre os não índios, sem abandonar suas práticas milenares. Os movimentos indígenas atuam de modo amplo, pautando demandas e alcançando conquistas. Dentre elas, a Educação é uma baliza importante. Nesse sentido, o objetivo deste texto é apresentar elementos que nos permitam refletir sobre as articulações indígenas por uma *educação específica e diferenciada* sopesando o lugar que ela ocupa nos processos políticos nos quais os indígenas estão inseridos e seus desdobramentos. Os apontamentos apresentados informam indícios e rascunham interpretações, desde uma perspectiva que privilegia o *protagonismo indígena*. Assim, encaminhamos um ensaio acerca da evolução do panorama educacional vinculado à questão indígena, indicando alguns apontamentos acerca dos dados reunidos no início de uma pesquisa sobre Educação Escolar Indígena na Amazônia Brasileira. Por meio dela, pretendemos indicar um nexo que, segundo nos parece, deve ser ressaltado: a importância do *protagonismo indígena* na conformação de uma política de Estado para a Educação Escolar Indígena. Desse modo, o texto dá os primeiros passos na reflexão não somente dos nexos que ligam aquela educação às lutas dos movimentos indígenas, mas, também, na ponderação acerca de uma inflexão nas políticas indigenistas, as quais, nos últimos anos, passaram a contar com a participação direta dos coletivos indígenas.

Palavras-chave: Protagonismo Indígena; Educação Escolar Indígena; Região Norte.

Abstract

¹ Atualmente, é Professor do Departamento de Educação Escolar Indígena (DEEI) da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) onde atua no Curso de Formação de Professores Indígenas (FPI). Doutorando em História Social da Amazônia pelo Programa de Pós-Graduação em História (PPHIST) da Universidade Federal do Pará (UFPA). Pesquisador do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais (GERA/UFPA).

To speak of Indigenous History is, above all, to approach the indigenous agencies in the historical processes in which they were inserted, recognizing its agency, its protagonism and its action. Since the mid-20th century, indigenous peoples have systematized political actions through recurrent instruments among non-Indians, without abandoning their millennial practices. The indigenous movements act in a broad way, setting demands and achieving achievements. Among them, Education is an important landmark. In this sense, the purpose of this text is to present elements that allow us to reflect on the indigenous articulations by a specific and differentiated education, considering the place that it occupies in the political processes in which the Indians are inserted and their unfolding. The notes presented present clues and sketch interpretations, from a perspective that privileges the indigenous protagonism. Thus, we forward an essay about the evolution of the educational landscape linked to the indigenous question, indicating some notes about the data collected at the beginning of a research on Indigenous School Education in the Brazilian Amazon. Through it, we intend to indicate a nexus that, it seems to us, must be emphasized: the importance of indigenous protagonism in shaping a State policy for Indigenous School Education. Thus, the text takes the first steps in the reflection not only of the links that link that education to the struggles of the indigenous movements, but also in the consideration of an inflection in indigenous policies, which in recent years have relied on the direct participation of indigenous groups.

Keywords: Indigenous Protagonism; Indigenous School Education; North Region.

INTRODUÇÃO

Historicamente, a escola, como instituição de origem ocidental, se apresenta como importante elemento nas relações estabelecidas entre índios e não índios. Durante muito tempo, a mesma foi utilizada como mecanismo estratégico na materialização de projetos *assimilacionistas* e *integracionistas* que intentaram, desde os primeiros contatos, processos de desestruturação étnica de sujeitos e coletivos indígenas. No entanto, nas últimas décadas, ela tem se conformado como mecanismo de *auto determinação* à medida que possibilita a certos indivíduos e coletivos indígenas a oportunidade de estabelecer diálogo entre conhecimentos científicos e cosmológicos a partir de processos educacionais *específicos* e *diferenciados*.

Tais mudanças resultam de longos processos de articulação política de movimentos indígenas relacionados à questão da *terra*, *saúde* e *educação* num processo ainda em curso na sociedade brasileira. Nesse sentido, o objetivo deste texto é apresentar algumas questões relacionadas aos significados atribuídos às escolas e os processos educacionais empreendidos pelos coletivos indígenas no intuito de fortalecer a luta pela defesa e conquista de direitos educacionais.

A partir disso, consideramos oportuno indicar algumas questões para se pensar certos processos históricos que dimensionaram a criação de propostas educacionais para sujeitos e coletivos indígenas a partir da concepção de que tais políticas educacionais



resultaram e ainda hoje tem resultado das ações empreendidas pelos próprios indígenas, especialmente, através das articulações políticas dos movimentos étnicos representados por suas associações e organizações em dimensões locais, regionais, nacionais e internacionais.

PENSANDO ESCOLAS E EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

As nações e povos indígenas têm direito a receber educação e a negociar com os Estados nas suas próprias línguas e de criar suas próprias instituições educativas (ONU, Genebra, 1985).

Ao longo do processo educacional na história brasileira, a escola foi tomada como uma *instituição indigenista* na conformação do processo de *assimilação* dos povos indígenas pela comunidade envolvente. O binômio *política indígena/política indigenista* foi, durante muito tempo, utilizado para diferenciar as *estratégias* utilizadas pelos diferentes sujeitos em *interação*, considerando as ações de cada um como *estratégia* particular. Hoje, podemos pensar a Educação Escolar Indígena como parte de uma política de natureza profundamente indígena que se conforma a partir da *interação* entre atores sociais indígenas e não indígenas conformando, em certo sentido, a criação de *políticas indigenistas* por parte do Estado que, em suas origens são informadas pelas *políticas indígenas*. Isso decorre do fato de a Escola Indígena, na atualidade, resultar da luta dos povos indígenas pelo direito à uma educação *específica e diferenciada*. Ela se constitui, também, como um *espaço* a partir do qual diferentes sujeitos e coletivos indígenas se articulam na construção de uma consciência do necessário posicionamento político frente à sociedade não indígena, ampliando seus espaços de liberdade e de atuação política no âmbito da sociedade brasileira.

Em perspectiva, as escolas indígenas podem ser pensadas por suas possibilidades de *uso*. Como *processo histórico*, ela se constitui como importante instituição que, ao longo da história do contato, foi utilizada para diferentes finalidades que vão desde a evangelização dos povos indígenas à *cooptação* para o trabalho compulsório. Como movimento político ela se constitui como importante mecanismo para se pensar as *estratégias* utilizadas pelos povos indígenas e suas conquistas. Como *lugar* de sociabilidades, tais escolas se constituem, no seio das aldeias, como importantes espaços onde diferentes sujeitos sociais se reúnem e refletem sobre diferentes conhecimentos. Como *espaço intercultural* ela se apresenta como oportunidade ao diálogo entre



diferentes culturas e possibilidade de construção de novos saberes. Como *estratégia política*, ela se apresenta como importante ferramenta no processo de *cidadanização*² e *valorização étnica* potencializados no contexto do Regime Civil-Militar.

Como *campo de estudo* as escolas indígenas se constituem como espaços pedagógicos construtores de ferramentas diferenciadas no processo educacional. Como *objeto de pesquisa* elas se apresentam como seara fértil no desenvolvimento de novos estudos nos cursos de pós-graduação. Como *proposta pedagógica*, cria a possibilidade de cada escola indígena ser *única e diferenciada*, não somente em comparação às escolas não indígenas, senão também entre si, já que os Projetos Político-Pedagógicos têm a possibilidade de serem desenvolvidos seguindo direcionamentos específicos, considerando as particularidades dessas coletividades.

Conforme indicado oportunamente por Gersem (2006, p. 136), José dos Santo Luciano, liderança indígena do grupo étnico Baniwa, do Alto Rio Negro e Professor do Curso de Formação de Professores Indígenas do Departamento de Educação Escolar Indígena da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), a Escola Indígena serve para ser um *espaço* de reafirmação das *identidades* e da construção permanente de *autonomias* e alteridades. Como resultado de uma demanda desses povos, ela mesma tem forte relação com as conquistas ligadas à demarcação de terras indígenas e estas possibilitaram a certos povos o avanço em direção a questões como: saúde, educação e saneamento básico, pontos de conexão basilares das articulações que poderíamos denominar de *Movimento Indígena Organizado*.

Considerando a Resolução da Câmara de Educação Básica - CEB Nº 3, de 10 de novembro de 1999, que fixou pela primeira vez as Diretrizes Nacionais para o funcionamento das Escolas Indígenas, tais escolas podem ser definidas a partir de, pelo menos, quatro características, a saber: 1. Aquelas escolas localizadas em terras habitadas pelas comunidades indígenas; 2. Aquelas a partir das quais o atendimento educacional ocorre exclusivamente em consideração às comunidades indígenas; 3.

² Conforme apontou Fernandes (2018), *acidanização* é um conceito histórico que aponta para um fenômeno político e social, a partir do qual, as relações entre *Estado*, *políticas sociais* e *cidadania* passaram a operar sob novos significados à medida que os movimentos sociais, especialmente os movimentos indígenas, passaram a indicar que tanto o *Estado*, quanto as *políticas sociais* implementadas pelos governos, deveriam ser pensadas como elementos a serviço da *democracia*. Na segunda metade do século XX, determinados sujeitos e coletivos indígenas instauraram no pensamento político e social brasileiro uma compreensão de que o *cidadão* seria, então, o *agente* central de todo o processo estatal. Desse modo, o modelo constitucional estabelecido em 1988 foi influenciado pelas *agências indígenas* iniciadas ainda no contexto do Regime Civil-Militar no Brasil (1964-1985), especialmente a partir dos anos 1970.



Aquelas onde o ensino é ministrado nas línguas maternas de suas comunidades e 4. Escolas onde há uma organização administrativa própria. Considerando também o que aponta a Resolução CNE/CEB nº 5, de 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, a organização destas escolas deve ser pautada pelos princípios da igualdade social, da diferença, da especificidade, do bilinguismo e da interculturalidade.

Para Luciano Baniwa (2006), dentre as principais conquistas do Movimento Indígena no Brasil podemos considerar o desenvolvimento de uma rede de Educação Escolar Indígena *Específica e Diferenciada* como uma das mais importantes. A característica desta instituição tem fundamento nos critérios de uma educação bilíngue, pluricultural, autônoma e auto gestada pelos índios, semelhante ao que consta nas resoluções educacionais da comunidade envolvente. Dentre os desafios enfrentados pelos indígenas estaria a garantia de “uma educação ou formação política e técnica para os índios de uma maneira geral, necessária para eles ampliarem suas competências de compreensão e de interação” (Luciano, 2006, p. 82).

De acordo com o Ministério da Educação, o direito a uma Educação Escolar Indígena *específica e diferenciada* é uma conquista que resultou das lutas empreendidas pelos povos indígenas e seus aliados tendendo, a partir disso, a ser considerada como importante passo na direção da democratização das relações sociais no país. Ela se caracteriza pela afirmação de identidades étnicas, recuperação de memórias históricas, valorização das línguas e conhecimentos dos povos indígenas e pela revitalização da relação escola/sociedade/identidade, se apresentando como importante ferramenta na manutenção de direitos e na constituição de espaços a partir dos quais os diferentes grupos indígenas têm desenvolvido e articulado suas pautas de luta (Brasil, 2007).

Considerando o que aponta a Fundação Nacional do Índio – FUNAI, no site oficial da instituição, os Povos Indígenas têm direito a uma educação escolar específica, diferenciada, intercultural, bilíngue/multilíngue e comunitária, conforme define a legislação nacional que fundamenta a Educação Escolar Indígena (FUNAI, 2016). De acordo com Luis Donizete Benzi Grupioni (2016), a transferência de responsabilidade da educação escolar indígena da FUNAI para o MEC, ocorrida em 1991, permitiu a incorporação das escolas indígenas ao sistema de ensino do país. Dessa forma, juridicamente, os professores indígenas passaram a ter direitos a uma formação superior específica e a ser respeitados em suas diferenças. Nesse sentido, o atendimento das necessidades



educacionais indígenas passou a ser tratado como parte de uma política educacional pública e de responsabilidade do Estado Nacional (Grupioni, 2016).³ Nessa reformulação também se inclui a formação superior para professores indígenas e o crescimento de demandas nessa direção.

Mas, nem todas as medidas adotadas pelo Estado surtiram efeitos positivos para a Educação Escolar Indígena. Em outra ocasião, ao analisar o Censo Escolar desenvolvido em 2005, Grupioni (2016) aponta que os dados apresentados pelo INEP/MEC, no que diz respeito às Escolas Indígenas, revelaram que a inclusão desta modalidade ao sistema nacional de ensino não significou uma melhoria nas condições de oferta. O que ocorreu, de forma mais imediata, foi o reconhecimento da necessidade de adequação dos programas educacionais do Governo às especificidades das Escolas Indígenas. Assim, o quadro resultante desse processo significou poucas alterações após a inclusão dessas escolas ao sistema educacional do país.

Rosani de Fátima Fernandes (2010), indígena Kaingang e ex-Coordenadora de Educação Escolar Indígena na 4ª Unidade Regional de Ensino – URE da Secretaria de Estado de Educação do Pará – SEDUC, em Marabá, ao analisar a Educação Escolar desenvolvida pelos índios Kyikatêjê, observou que aquela escola indígena se constitui como espaço estratégico a serviço dos ideais de *autodeterminação* dos Kyikatêjê. Fernandes (2010, p. 103) ainda observa, por outro lado que, muitas vezes, o Estado não cumpre sua responsabilidade “na promoção do bem comum, para que a sociedade, indivíduos e coletividades tenham a possibilidade de desenvolver suas potencialidades humanas e sociais de maneira plena”. Ainda assim, mesmo com os atropelos cometidos pelo Estado, os Kyikatêjê têm desenvolvido *estratégias* de superação dos obstáculos e procurado fazer da escola indígena uma aliada no projeto de fortalecimento cultural de sua comunidade.

Foi nesse sentido e considerando a luta dos povos indígenas pelo fortalecimento de suas identidades étnicas a partir das escolas indígenas, transformando-as em espaços de luta, que Gilberto Cesar Lopes Rodrigues (2016) desenvolveu uma análise acerca da

³ Conforme observou Grupioni (2016), esse movimento foi importante porque, certamente, encerrou uma histórica situação da educação escolar indígena, quando a responsabilidade sobre esta, desde o período colonial, foi passada dos órgãos indigenistas do Estado para as missões religiosas e vice-versa. No entanto, para a Educação Escolar Indígena os desafios ainda estão por ser solucionados. Grupioni (2016) também observa que, apesar desse movimento, a parceria entre FUNAI e MEC condicionou a existência de dois órgãos federais voltados ao mesmo setor, abrindo espaço para desentendimentos não só administrativos como de orientação política.



escola indígena situada na Terra Indígena Maró(TI Maró) que abrange a Gleba Nova Olinda, no Município de Santarém, região Oeste do Estado do Pará, onde se localizam as etnias Borari e Arapium. Conforme sua pesquisa, essas etnias vêm sofrendo constantes ataques do Estado e de empresários que tentam por diversos meios – os ataques mais incisivos se relacionam à negação da condição étnica desses grupos e por meio de ações jurídicas - integrar a TI Maró e seus recursos naturais ao capitalismo internacional.⁴

A tese defendida por Rodrigues (2016, p. 177) é de que a escola diferenciada da TI Maró “contribui para o fortalecimento das reivindicações pela posse do território, pelo uso coletivo dos recursos naturais e pela manutenção enquanto grupo étnico diferenciado, através das disciplinas de *Notório Saber e Língua Indígena Nheengatú*”. Os resultados do estudo indicam que as disciplinas diferenciadas, ministradas na escola indígena da TI Maró, auxiliam no fortalecimento da *etnicidade* e da memória histórica desses grupos nas relações que estabelecem com suas tradições e os processos históricos relacionados. Assim, vale observar que a escola indígena dos Borari e Arapiumse tornou importante ferramenta no fortalecimento dos processos de *etnicidade* experimentados por esses grupos indígenas (Rodrigues, 2016).

As duas pesquisas mencionadas evidenciam partes de uma complexa rede educacional escolar indígena existente na Amazônia Brasileira. Deve-se observar que a mesma resulta não somente das relações que nelas se estabelecem hoje e que revelam um conjunto de forças que só podem ser melhor compreendidos quando se desenvolvem análises que propõem evidências a partir dos processos históricos que possibilitaram a produção de propostas educacionais específicas para povos indígenas de diferentes características étnicas.

Além disso, se deve ter em mente que cada escola representa anseios particulares das comunidades nas quais foram criadas e dialogam com questões cotidianas conectadas a cada caso. De todo modo, é importante notar que tais escolas resultam de

⁴ Apesar das Investidas contra os Borari e Arapium, os direitos ao reconhecimento da TI Maró foram mantidos, conforme é possível atestar acessando o Portal da Procuradoria da República no Pará, através do endereço: <http://www.prpa.mpf.mp.br/news/2015/justica-suspende-sentenca-que-declarou-inexistentes-povos-indigenas-em-santarem>; Acesso em: 12 ago. 2016. O processo que suspendeu a sentença anterior está sob a identificação: Processo nº 0000610-82.2010.4.01.3902 no MP/PA. Também é possível acompanhar todo o processo de luta dos Borari e Arapium através do endereço: <http://terradedireitos.org.br/tag/borari/>; Acesso em: 13 dez. 2017. A Matéria, intitulada *Tribunal Regional Federal anula sentença que declarava TI Maró como inexistente*, publicada em 21 jan. 2012, no portal *Terra de Direitos*, também apresenta importantes informações sobre a questão da Terra Indígena Maró. Disponível em: <http://terradedireitos.org.br/noticias/noticias/tribunal-regional-federal-anula-sentenca-que-declarava-ti-maró-como-inexistente/22516>; Acesso em: 13 dez. 2017.



articulações políticas particulares de determinados movimentos indígenas. As escolas indígenas, assim como as propostas nelas apresentadas informam as lutas desses movimentos étnicos.

ARTICULANDO DEMANDAS HISTÓRICAS PARA UMA EDUCAÇÃO ESPECÍFICA E DIFERENCIADA

Conforme já indicado por Luciano Baniwa (2006), uma das conquistas mais significativas, relacionadas aos Movimentos Indígenas que passaram a se organizar em âmbito nacional a partir da década de 1970, tem sido os reconhecimentos territoriais, ganhos na área da saúde e a educação escolar indígena específica e diferenciada. Tais conquistas, conforme apontado por Fernandes (2018), resultam de longos processos de emergências políticas e sociais desenvolvidas por indivíduos e coletivos indígenas a partir da segunda metade do século XX. Nos idos de 1980, diferentes propostas foram desenvolvidas sobre as características básicas a partir das quais seria possível desenvolver um processo educacional que levasse em consideração os saberes diferenciados das populações indígenas e que tivesse significado para estes povos. As discussões ocorriam em diferentes áreas do saber nos movimentos indígenas.

Conforme apontou Rosa Helena Dias da Silva (2000), a década de 1980 foi marcada por lutas concretas de recuperação e reconstrução de territórios e identidades indígenas. Como exemplo dessas mobilizações no âmbito educacional, a autora analisou o internato/escola de São José de Surumu, ligado à Igreja Católica e implementado nos anos 1940, em Roraima, para atender comunidades indígenas Macuxi e Wapixana. A escola havia sido criada com objetivos catequéticos ligados à *integração* e *assimilação* de sujeitos indígenas à comunidade envolvente. Fechado nos anos 1970, por consequência das mudanças de paradigmas na relação entre os povos indígenas e o Estado, Surumu ressurge nos anos 1980 com base em propostas criadas pelo movimento indígena.

Em 1985 as lideranças indígenas de Roraima decidiram dar novos significados para o internato/escola Surumu, criando o Projeto “Uma escola Indígena em Surumu”. A ideia era pensar um novo modelo de escola que se constituísse em “Centro de Irradiação da Cultura Indígena” e num espaço onde fosse possível “formar professores indígenas para atuarem dentro das malocas, desenvolvendo uma ação educativa de acordo com os interesses e necessidades dos alunos, bem como propiciar um crescimento da comunidade no seu contexto cultural” (Dias, 2000). Por sua importância, o projeto acabou



por se materializar como espaço de assembleias, cursos de formação de professores e lugar de desenvolvimento de encontros do movimento indígena de Roraima. Além disso, o Projeto Surumu se transformou em um espaço de formação de lideranças indígenas e importante modelo para outros projetos educacionais.

Essas articulações, iniciadas no seio das assembleias indígenas de Roraima, ainda na década de 1980 já alcançava o âmbito das universidades. Em 1987, em artigo intitulado: *O papel do alunado na alfabetização de grupos indígenas: a realidade psicológica das descrições linguísticas*, que compôs uma coletânea de ensaios, organizada por João Pacheco de Oliveira Filho (1987), intitulada *Sociedades Indígenas e Indigenismo no Brasil*, Yonne Leite, Marília Soares e Tânia Clemente de Souza apontaram alguns aspectos característicos de uma educação voltada para os indígenas. De acordo com as autoras, uma educação escolar indígena resultaria de um amplo processo que ocorre fundamentalmente nas aldeias, no qual, as escolas assumem a função de fornecer os instrumentos necessários para que tais populações possam entender de modo cada vez mais específico a sociedade envolvente para, assim, poderem optar pelo seu grau de participação na comunidade nacional. Outro de seus fundamentos, em sentido interno para as aldeias, seria fazer valer seus direitos adquiridos histórica e juridicamente sempre que necessário. Por outro lado, tal processo educacional se caracterizaria pela incorporação, de maneira criativa, do saber científico desses povos, por meio do diálogo sempre constante entre os saberes tradicionais indígenas e os saberes científicos oriundos da sociedade envolvente. As autoras ainda denominariam de um processo educacional bicultural a incorporação, através de metodologias científicas da comunidade envolvente, os conhecimentos indígenas a partir de suas visões de mundo, seus modos próprios de contar e medir, seus domínios sobre a natureza, etc. (Leite, Soares, & Souza, 1987). Apesar de as autoras desenvolverem uma reflexão relacionada à questão linguística, as questões apresentadas são importantes para se pensar a educação escolar indígena a partir de um processo de ensino-aprendizagem diferenciado que considere as especificidades étnicas.

Apesar de tais ideias brotarem inicialmente no cotidiano das comunidades indígenas e posteriormente no âmbito acadêmico, era no ambiente político que se plantavam as principais sementes que dariam forma à luta dos movimentos indígenas pelo direito a uma educação de qualidade que considerasse a diversidade da sociedade brasileira. Tais lutas não ocorriam primariamente por representações não governamentais



pró-indígenas (como se defendeu durante algum tempo), mas foram sumariamente encabeçadas pelos próprios atores sociais da base dos movimentos indígenas no Brasil. Nos anos 1980, lideranças indígenas de projeção nacional e mesmo internacional, articularam estratégias e apresentaram propostas que ultrapassavam as representações defendidas pelo Estado para os povos indígenas. As articulações entre diferentes grupos indígenas por uma formação diferenciada, pensadas em âmbito local e muitas vezes regional, através das assembleias indígenas, se conectavam aos *projetos políticos indígenas* articulados em caráter nacional.

No contexto da Assembleia Nacional Constituinte (1987-1988)⁵, na 16ª reunião da Subcomissão da Educação, Cultura e Esportes, realizada no dia 29 de abril de 1987, povos e organizações indígenas e pró-indígenas apresentaram propostas relacionadas a processos educacionais que consideravam a diversidade de povos e as dificuldades educacionais da sociedade brasileira. Naquela ocasião, Ailton Krenak⁶, representante da União das Nações Indígenas (UNI), aliada ao Centro de Trabalho Indigenista (CTI), a Comissão Pró-Índio (CPI), ao Conselho Indigenista Missionário (CIMI), a Operação Anchieta (OPAN), a Associação Brasileira de Antropologia (ABA) e a Associação Brasileira de Linguística (ABRALIN) apresentava uma Proposta à Subcomissão de Educação, Cultura e Esportes na qual indicava questões que diziam respeito à Educação Escolar Indígena inserida na problemática mais abrangente da educação escolar brasileira (DOU, 29 abr. 1987).

Naquela ocasião, entidades não governamentais como o CTI, representado pela Assessoria de Assuntos Educacionais na pessoa da Professora Marina Kahn Villas-Boas, requeriam a garantia do acesso aos conhecimentos locais, regionais e universais, através da educação, atendendo aos interesses de cada comunidade em particular e do País em geral. A justificativa era de que se fazia urgente e necessária uma somatória das vozes dos movimentos sociais em “defesa de uma educação pública gratuita e de boa

⁵ Em 1º de fevereiro de 1987, a Câmara dos Deputados e o Senado Federal se reuniram em Assembleia Nacional Constituinte (ANC). Tal assembleia reuniria 559 constituintes. Em meio ao processo de transição democrática, a ANC foi convocada como parte de um compromisso assumido pelas forças políticas que chegaram ao poder em 1985. Em 5 de outubro de 1988, após intensos conflitos, debates, negociações e impasses foi promulgada a sétima Constituição Brasileira. Cf. ASSEMBLÉIA NACIONAL CONSTITUINTE DE 1987-88. Verbete. Acervo FGV/CPDOC. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/assembleia-nacional-constituente-de-1987-88>; Acesso: 14 nov. 2017.

⁶ Conforme dados do Instituto Socioambiental, Ailton Krenak é uma das lideranças indígenas de renome internacional. Foi um dos fundadores da União das Nações Indígenas (UNI), integrou a Aliança dos Povos da Floresta e fundou o Núcleo de Cultura Indígena ao qual se dedica até hoje. Disponível em: <https://www.socioambiental.org/pt-br/o-isa/socios>; Acesso em: 14 nov. 2017.



qualidade para todos os brasileiros”, nos quais se incluem os atores indígenas (DOU, 29 abr. 1987).

De acordo com Danielle Bastos Lopes (2011, p. 153-154), ao apresentar suas propostas para a conformação do texto constitucional que ora se projetava, a UNI considerava a necessidade de incluir a educação escolar indígena numa estrutura mais abrangente da “educação referente a toda população brasileira, notadamente dos grupos sociais estigmatizados e aliados dos centros de tomadas de decisões de poder e dos benefícios dali decorrentes”. Inserindo os povos indígenas naquele contexto, a UNI apontava para a necessidade de se realçar no texto constitucional “o respeito às diversidades de um país pluriétnico e plurilíngue como o Brasil” (Lopes, 2011, p. 153-154). A síntese do documento apontava numa direção importante para se considerar a relação entre os movimentos indígenas, demais movimentos sociais naquele contexto e a questão educacional como elemento basilar do fortalecimento da *cidadanização* no Brasil. Em sua redação se lia:

Defendemos, assim, uma educação que garanta a consolidação de um espaço democrático a todos os brasileiros, rompendo com a discriminação que historicamente vem atingindo índios, negros e outros grupos sociais minoritários que são, na verdade, os que compõem a grande maioria da população (DOU, 29 abr. 1987).

Na mesma direção, Ailton Krenak(1987) indicava caminhos para os impasses nos quais se encontrava a questão educacional na sociedade brasileira. Em seu depoimento naquela mesma comissão declarava:

Ao longo de todo o período de convivência inter étnica dos vários grupos representados por outras etnias e por outras culturas que habitam também esta terra brasileira, a questão da identidade, a questão da tradição de uma cultura original, a questão da cultura das populações indígenas, do conhecimento que os povos indígenas, que cada um dos grupos tem, não foram, não têm sido contemplados na formulação das políticas para a educação (DOU, 29 abr. 1987).

Com essas palavras, Ailton Krenak(1987) apontava que a questão educacional se constituía como chave de reivindicação de grupos sociais plurais, representados naquele contexto pela UNI e demais entidades não governamentais. Eventos como este não foram exceção na formulação do texto constitucional e, muito menos, deixaram de ocorrer depois da promulgação do mesmo. Após 1988, a luta por uma educação *específica* e *diferenciada*, mas que ao mesmo tempo apresentasse qualidade equiparável à educação escolar não indígena, manteve-se como base da agenda de muitos grupos étnicos.



A luta de determinados movimentos indígenas por uma educação *específica* e *diferenciada* acompanhava movimentos educacionais de caráter mais amplo pela melhoria da qualidade e ampliação da rede educacional no país ao mesmo tempo em que dimensionava os limites necessários de suas especificidades. Nesse caminho, os movimentos de professores Indígenas se constituíram como base reivindicatória por demandas específicas relacionadas à ampliação da luta de muitos movimentos indígenas por uma educação em múltiplas escalas.

Na mesma conjuntura de lutas em direção ao reconhecimento das diferenças étnicas no texto constitucional e, por consequência, reivindicações pela criação de políticas sociais diferenciadas para os povos indígenas, os movimentos de professores indígenas na Amazônia, na busca concreta pela definição e construção de escolas específicas e diferenciadas para suas comunidades, iniciaram em fins dos anos 1980, uma série de encontros anuais, envolvendo várias associações e organizações indígenas em torno da questão educacional. Com base na análise das atas de doze encontros de professores indígenas ocorridos nas décadas de 1980 e 1990, Silva (2000) chegou à conclusão de que apesar das dificuldades encontradas pelo movimento de professores indígenas para a criação de modelos pedagógicos com base em novas formas de pensar e fazer escolas, a consciência da força das articulações entre organizações e associações indígenas frente às políticas de homogeneização do Estado, especialmente àquelas relacionadas à educação, conformou a base da própria natureza dos movimentos de professores indígenas na Amazônia. Pensar essas questões no seio das articulações dos movimentos indígenas em caráter local e regional nos permitem vislumbrar algumas questões sobre o modo como as articulações de associações e organizações indígenas se conformavam nas dimensões educacionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos termos apresentados, podemos considerar que, em relação aos movimentos educacionais indígenas, uma das contribuições mais importantes foi a luta pela materialização de projetos educacionais que, alternativamente, dialogassem com a questão da *plurinacionalidade*. Desse modo, as articulações dos movimentos educacionais indígenas, iniciados a partir da segunda metade do século XX, foram importantes não apenas para aqueles grupos étnicos que encabeçaram tais movimentos em caráter local, regional, nacional e mesmo internacional, mas concorreram para a uma



problematização sobre os rumos da educação escolar brasileira, especialmente no que diz respeito a questão da *diversidade* e da *diferença* de povos existentes no país. Tais mudanças não resultaram apenas de uma conjuntura de crise política e econômica característica da sociedade brasileira do contexto do Regime Civil-Militar ocorrido no Brasil (1964 e 1985). As emergências políticas e sociais dos povos indígenas não devem ser dimensionadas apenas pelos fatores exógenos que auxiliaram em tais processos.

Os povos indígenas, a partir de suas articulações, participaram da conformação do espaço político brasileiro, constituindo-se como atores sociais protagonista do processo de *cidadanização* iniciado, no Brasil, na segunda metade do século XX e ainda em curso. Semelhante aos movimentos empreendidos pelos trabalhadores, associações de classes e partidos políticos que emergiram especialmente nos anos 1980 e, talvez, até mais que todos os outros movimentos sociais daquele período, os povos indígenas que atuaram na luta política desempenharam papel importante no processo de redemocratização do país, contribuindo com uma questão primordial na concepção de *cidadania* e, conseqüentemente, de *democracia* que temos hoje: o reconhecimento da *diversidade* e da *diferença*.

Também nessa questão, em linhas semelhantes ao Movimento Negro, os movimentos indígenas atentaram para uma dimensão fundamental da vida democrática tal como a entendemos hoje. Independentemente da natureza do(s) Movimento(s) Indígena(s), se uno ou diversos, estes concorreram para a conformação de um processo que ultrapassa as intenções e os objetivos dos próprios movimentos – a construção de um novo paradigma de *cidadania* que não se limita à restituição dos direitos democráticos do período anterior à Ditadura, mas, que propõe uma *cidadania* demarcada pela plenitude dos direitos civis e, além disso, pela inclusão da *Diversidade* e da *Diferença* como valores que a constituem tanto quanto aqueles como voto, liberdade de opinião, direito de ir e vir, inviolabilidade do lar e da privacidade, dentre outros.

Apesar dos diferentes caminhos traçados por sujeitos e coletivos indígenas nas emergências políticas e sociais a partir das relações que estabeleceram com o Estado, os ganhos em certo sentido, puderam fazer parte de uma conquista jurídica em direção ao reconhecimento de suas diferenças frente à comunidade envolvente e, também, entre si. Constatações como esta se tornam mais evidentes quando passamos a analisar ganhos educacionais ocorridos nas últimas décadas. Apesar dos vários problemas que os povos indígenas enfrentam ainda hoje, os desafios relacionados às pautas de luta por educação



específica e diferenciada têm resultado em projetos positivos para certas comunidades. Como parte daquele processo histórico, a consolidação de uma rede de educação escolar indígena que considere e privilegie a *diversidade* é parte de uma luta ainda em curso no sistema educacional brasileiro.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola. **Cadernos SECAD**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad/MEC). Brasília/DF, 2007.

_____. **Resolução CEB 1/99**. Diário Oficial da União, Brasília, 13 de abril de 1999. Seção 1, p. 18.

_____. **Resolução CNE/CEB 5/2012**. Diário Oficial da União, Brasília, 25 de junho de 2012, Seção 1, p. 7.

FERNANDES, Fernando Roque. Cidadanização e Etnogêneses no Brasil: apontamentos a uma reflexão sobre as emergências políticas e sociais dos povos indígenas na segunda metade do século XX. **Revista Estudos Históricos**, v. 31, n. 63, p. 71-88, 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-21862018000100071&lang=pt; Acesso em: 17 maio 2018.

FERNANDES, Rosani de Fátima. **Educação Escolar Kyikatêjê: novos caminhos para aprender e ensinar**. Dissertação de Mestrado defendida no Instituto de Ciências Jurídicas através do Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal do Pará – UFPA; Belém [s.n.], 2010. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/6449>; Acesso em: 13 dez. 2017.

FUNAI. **Educação Escolar Indígena**. Disponível em: <http://www.funai.gov.br/index.php/educacao-escolar-indigena?limitstart=0#> Acesso: 16 nov. 2016.

GRUPIONI, Luis Donizete Benzi. **Censo Escolar Indígena**. Disponível em: https://pib.socioambiental.org/pt/Censo_Escolar_Indigena; Acesso: 17 maio 2018.

GRUPIONI, Luis Donizete Benzi. **Da Funai para o Mec**. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/c/politicas-indigenistas/educacao-escolar-indigena/da-funai-para-o-mec>. Acesso: 16 nov. 2016.

LEITE, Yonne; SOARES, Marília Faco e SOUZA, Tânia Clemente de. O papel do alunado na alfabetização de grupos indígenas: a realidade psicológica das descrições linguísticas. In OLIVEIRA FILHO, João Pacheco de (org.). **Sociedades Indígenas e Indigenismo no Brasil**. Ed. Marco Zero; RJ, 1987.

LOPES, Danielle Bastos. **O Movimento Indígena na Assembleia Nacional Constituinte (1984-1988)**. Dissertação (Mestrado em História Social) – Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo,



[s.n.] 2011. Disponível em: <http://www.docvirt.com/docreader.net/docreader.aspx?bib=AcervBibl&PagFis=1>; Acesso em: 14 nov. 2017.

LUCIANO, Gersem José dos Santos. **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. 1ª edição. Ed. Brasília: MEC/SECAD

Museu Nacional/UFRJ, 2006. Disponível em:

<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001545/154565por.pdf>; Acesso em: 13 dez. 2017.

NOTÍCIA: Justiça Federal declara inexistente terra indígena no município de Santarém. Justiça Federal – **Seção Judiciária do Pará**. Processos 2010.39.02.000249-0 E 2091-80.2010.4.01.3902. Disponível em: <http://portal.trf1.jus.br/sjpa/comunicacao-social/imprensa/noticias/justica-federal-declara-inexistente-terra-indigena-no-municipio-de-santarem.htm>. Acesso: 10 ago. 2016.

ONU. Organização das Nações Unidas. Declaração de Princípios. Genebra, julho de 1985. Disponível em: <https://www.senado.gov.br/publicacoes/anais/constituente/8a%20-%20SUB.%20EDUCA%C3%87%C3%83O,%20CULTURA%20E%20ESP.pd.pdf>; Acesso em: 14 nov. 2017.

PROPOSTA da União das Nações Indígenas encaminhada à Comissão da Família, Educação, Cultura, Esporte, Comunicação, Ciência e Tecnologia. Cf. LOPES, Danielle Bastos. **O Movimento Indígena na Assembleia Nacional Constituinte (1984-1988)**. Dissertação (Mestrado em História Social) – Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, [s.n.] 2011, p. 153-154. Disponível em: <http://www.docvirt.com/docreader.net/docreader.aspx?bib=AcervBibl&PagFis=1>; Acesso em: 14 nov. 2017.

RODRIGUES, Gilberto César Lopes. SuraraBorari, **SuraraArapium**: a educação escolar no processo de reafirmação étnica dos Borari e Arapium da Terra Indígena Maró. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Campinas, SP [S.N.], 2016. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/305041>; Acesso em: 13 dez. 2017.

SILVA, Rosa Helena Dias da. **Escolas em Movimento**: trajetória de uma política indígena de educação. *Cadernos de Pesquisa*, nº III, p. 31-45, 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742000000300002&script=sci_abstract&tlng=pt; Acesso em: 17 maio 2018.

UNIÃO, **Diário Oficial**. Ata da 16ª Reunião da Subcomissão da Educação, Cultura e Esportes, realizada em 29 de abril de 1987. In. Atas das Comissões da Assembleia Nacional Constituinte. Anais da Constituinte. Senado Federal – Brasília/DF, 2017. Disponível em: <https://www.senado.gov.br/publicacoes/anais/constituente/8a%20-%20SUB.%20EDUCAÇÃO,%20CULTURA%20E%20ESP.pd.pdf>; Acesso em: 14 nov. 2017.

