

Revue de l'Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Éducation
www.la-recherche-en-education.org

N.º 13 (2015), pp. 36-47

A educação escolar indígena na educação básica: uma redundância na lei¹

Antônia Rodrigues da Silva

Universidade Federal do Amazonas
toniabcam@yahoo.com.br

Marilene Corrêa da Silva Freitas

Universidade Federal do Amazonas
marilene.correa@uol.com.br

Marinete Lourenço Mota

Universidade Federal do Amazonas
Mlmota71@gmail.com

Résumé

Ces dernières années l'éducation scolaire des peuples indigènes a été objet d'intérêt de l'état brésilien, des ONG et des institutions de recherche dans tout le pays. En discutant sur cette thématique dans l'académie, Grupioni (2003) signale que cet accueil a une relation directe avec la croissante importance sociale et politique de l'école pour les Indiens et pour ceux qui les soutiennent.

Cet article porte sur la politique de l'éducation scolaire indigène ayant comme objet d'analyse les principes d'orientation de cet ensemble de pratiques éducatives définies dans la Résolution 05/2012 du Conseil National d'Éducation (CNE), laquelle établit les Directives Curriculaires Nationales pour l'Éducation Scolaire Indigène dans l'Éducation de Base, en élisant le problème suivant : du point de vue de l'ordre juridique en vigueur, quels aspects balisent l'éducation scolaire indigène de l'éducation nationale ? Comme résultat de cette réflexion, nous présentons les fondements de l'éducation scolaire indigène, définis dans la loi et une brève analyse comparative de ces principes par rapport à ces postes dans la politique de l'éducation nationale. Nous considérons que l'orientation des revendications du droit à l'éducation a garanti aux peuples indigènes les mêmes principes scolaires assurés à toute société nationale, soutenue aussi par le principe du droit à la différence. On note également que ce précepte légal est commun à l'éducation nationale, en caractérisant une abondance de lois, redondante dans leur contenu.

Mots-clés : Politique – Éducation scolaire indigène – Éducation différenciée – Indiens Tikuna

Introdução

Como resultado de suas mobilizações e articulações, os povos indígenas foram reconhecidos no texto da Carta Magna de 1988 como cidadãos brasileiros com direito de gozar de todas as prerrogativas legais. A conquista do direito à igualdade e à diferença e o reconhecimento da cidadania indígena levou o estado brasileiro a propalar, por meio das políticas públicas, um projeto de educação para os povos indígenas que pudesse reconhecer e valorizar a cultura e o modo de ser de cada povo indígena, se contrapondo às práticas educativas do período colonial, as quais tinham como escopo «*negar a diversidade dos índios, ou seja, aniquilar culturas*» (Ferreira, 2001, p. 72). Nesse novo cenário, a escola passou a ser desejada pelos povos indígenas em suas aldeias a partir da realidade social, cultural e linguística de cada etnia.

Sob o signo de escolarização «*específica e diferenciada*», a educação escolar indígena faz parte da agenda política do estado brasileiro e está presente nos discursos políticos, jurídicos, acadêmicos e pedagógicos como um forte instrumento de luta e de afirmação étnica e cultural dos povos indígenas.

Julgamos necessário e importante, pois, problematizar essa nova proposta educativa evidenciando os fundamentos conceituais, filosóficos e epistemológicos para compreender em que circunstâncias a educação escolar indígena é diferente da educação escolar desenvolvida com os outros grupos sociais, que conjuntamente com os povos indígenas compõem a sociodiversidade do povo brasileiro com direito também a uma educação que considere as suas especificidades.

Neste texto, apresentamos parte dos estudos de doutoramento sobre concepções e práticas educativas dos índios Tikuna que vivem na região do Alto Solimões, Amazonas, Brasil, com a finalidade de buscar elucidar a seguinte questão: do ponto de vista do ordenamento jurídico em vigor, que aspectos balizam a educação escolar indígena diferenciada da educação nacional?

Para discorrer sobre esta temática, elegemos como categorias de análise a «*qualidade social*», o «*bilinguismo/multilinguismo*» e a «*interculturalidade*», as quais são estabelecidas na legislação brasileira vigente como os princípios norteadores da educação escolar indígena no Brasil. Em seguida, apresentamos uma análise comparativa destes princípios para a escolarização indígena com aqueles princípios educacionais gerais destinados à educação nacional como um todo.

Educação escolar indígena na educação básica: em que consiste a diferença?

Desde o período colonial, a relação dos povos indígenas com o estado brasileiro tem sido bastante conflituosa. No princípio – período colonial – criou-se uma política que fragmentou os povos indígenas em inimigos e aliados, para os quais eram dirigidas ações e representações contrastantes. As políticas indigenistas no período colonial ou no período republicano, «*não eram de maneira alguma homogêneas nem implicavam em tratamento unitário aos indígenas brasileiros*» e em qualquer uma dessas realidades se reconheceram as diferenças culturais dos povos indígenas e os espaços de autonomia. (Oliveira; Freire, 2006, pp. 35 e 69)

A promulgação da constituição de 1988 inaugura um novo tempo da relação entre o estado brasileiro e os povos indígenas. Nesse momento, os índios, que outrora foram concebidos como seres «*indolentes, preguiçosos e bárbaros*», são reconhecidos agora como sujeitos de direito, sendo assegurados os direitos sociais, individuais e coletivos de entre os quais o direito à educação como um dos direitos fundamentais e instrumento necessário ao exercício da cidadania.

«L'ensemble de ces peuples indigènes brésiliens a le droit à l'éducation reposant sur le principe de citoyenneté. Comme tout citoyen, l'indien a droit à la fois à être lui même et à préserver sa culture. De nos jours les groupes indigènes soutiennent leur réorganisation : ils se battent pour défendre leur culture, affirmer leur identité ethnique et leurs intérêts territoriaux et politiques.»

(Freitas; Pires, 2012, p. 69)

Por conta dos entraves sociais, políticos e culturais, o exercício da cidadania é um desafio para os povos indígenas. Nas palavras de Pacheco (2013) *«o reconhecimento da cidadania indígena pela Constituição Brasileira parece não consolidar-se, por conta do desrespeito aos povos indígenas que lutam pela garantia à cidadania no contexto social, político e econômico brasileiro.»*²

A educação, desejada atualmente pelos povos indígenas, representa uma forma de inserção no mundo da cultura letrada associada à continuidade de um modo de vida que se deseja preservar. Daí que a escola propalada no texto da lei seja orientada para o seu desenvolvimento com base nos princípios da qualidade social, do bilinguismo, da interculturalidade, conceituada como específica e diferenciada.

A qualidade social é um princípio que emerge nos países que se declaram um Estado Democrático de Direito. Por ser um desses países, o Brasil estabeleceu em sua Carta Magna a qualidade social como um dos princípios a ser seguido e, por consequência, determina que todos os cidadãos brasileiros são sujeitos de direito.

Qualidade é um termo polissêmico, complexo e que traz em si certo sabor de relativismo. Uns concebem a qualidade associada à questão material ao passo que para outros está associada à manutenção da sua existência e do seu modo de ser e de estar no mundo. Para contribuir com esta compreensão, trazemos aqui o pensamento de Gadotti para dizer:

«Qualidade significa melhorar a vida das pessoas, de todas as pessoas. Na educação a qualidade está ligada diretamente ao bem viver de todas as nossas comunidades, a partir da comunidade escolar. A qualidade na educação não pode ser boa se a qualidade do professor, do aluno, da comunidade é ruim. Não podemos separar a qualidade da educação da qualidade como um todo, como se fosse possível ser de qualidade ao entrar na escola e piorar a qualidade ao sair dela.» (2009, p. 2)

A qualidade na educação não é uma temática nova, mas ocupa uma posição central na política educacional brasileira. A qualidade aplicada à educação apresenta-se como um dos maiores desafios educacionais na atualidade tendo em vista o aparato institucional, pedagógico e estrutural necessários à sua concretização muitas vezes suplantada pela política de caráter neoliberal que minimiza a ação e a responsabilidade do estado:

«A materialidade histórica do globalitarismo neoliberalizado impôs mudanças nos planos político e econômico por meio do conceito ideológico de qualidade com forte impacto na organização e administração dos aspectos pedagógicos e técnico-administrativos da produção educativa da educação pública, principalmente no que diz respeito à organização racionalista (e positivista) das relações sociais que ocorrem entre os sujeitos do processo de ensino e aprendizagem.»

(Moreira, 2010)

A Constituição Federal de 1988 e a LDB/1996 apregoam que a educação em todos os níveis, etapas e modalidades tem por base *«garantia de padrão de qualidade»* (Art. 3º). Cumpre registrar que a qualidade social³ aplicada à educação é um princípio educacional, definido em

lei, que deve ser seguido por todo o sistema nacional de educação, em todas as escolas visando garantir um processo educativo que possibilite o desenvolvimento de cada educando que respeite as suas diferenças sociais, culturais e regionais.

Um dos objetivos das Diretrizes – Resolução 05/2012 – é «*zelar para que o direito à educação escolar diferenciada seja garantido às comunidades indígenas com qualidade social e pertinência pedagógica, cultural e linguística, ambiental e territorial, respeitando as lógicas, saberes e perspectivas dos próprios povos indígenas*» onde a escola está situada.

Com tal dispositivo legal, compreendemos que a qualidade apresenta-se como um dos fundamentos para a escola indígena. Mas esse princípio não é uma prerrogativa específica para as escolas indígenas. A educação anunciada a «*todos*» os brasileiros (Art. 205 C/F) deve ser desenvolvida com base na qualidade social porque, enquanto princípio acolhido pelo estado democrático inclui todos como cidadãos, indistintamente.

Qualificar a educação significa dizer que esta deve ser referendada socialmente dentro de cada contexto pelos sujeitos envolvidos direta e indiretamente com o processo educativo que acontece na escola. Em relação aos povos indígenas, Brandão (2007, p. 10) afirma que «*a educação é um dos meios que os homens lançam mãos para criar guerreiros ou burocratas*». Será que existe, hoje, no Brasil, alguma etnia que vive na situação de contato, que deseja a escola em suas aldeias, almeja uma educação escolar para formar guerreiros? Não é o que temos assistido ao longo da caminhada junto aos índios Tikuna. Os sujeitos desta etnia desejam uma escola que os instrumentalize a viver numa sociedade global e tecnológica.

A qualidade, como princípio educacional garantido em lei, não é uma prerrogativa específica para as escolas indígenas. Entendemos que o fantasma da exclusão educacional ocasionado pela falta de escolas, má, de condições de trabalho, de desvalorização dos (as) professores (as), de baixos indicadores educacionais se fazem mais presentes nas escolas situadas em terras indígenas. Mas consideramos ainda que os povos indígenas, assim como os demais têm perspectivas de qualidade que ultrapassam os limites dos padrões cristalizados no imaginário social que nem sempre corresponde aos seus desejos e concepções.

A interculturalidade é estabelecida como um dos pilares para a educação no Século XXI⁴, tendo em vista a urgente demanda e a necessidade de uma formação escolar para a convivência com o outro e com as diversas culturas, ensinando às gerações futuras a «*condição humana*» como um dos sete saberes necessários à formação porque as «*gerações precisam conhecer a unidade e a diversidade do humano*» (Morin, *apud* Sátiro, 2002).

«Todo indivíduo tem necessidade de relações sociais, o que testemunha a existência de diversos tipos de comunidade. Todas as comunidades têm seus esquemas culturais próprios, mas na sua particularidade atestam todas as necessidades sociais comuns, tais sejam, as necessidades de comunicar, organizar, e de harmonizar a vida comunitária, a necessidade de uma vida econômica, de uma expressão única na arte, na música, na literatura, e a necessidade de uma identidade cultural através do desenvolvimento e da manutenção de tradições de um modo de vida único.»

(Freitas, 2010, p. 96)

A Constituição Federal de 1988 e a LDB – Lei 9394/96, ao definirem a «*valorização da experiência extraescolar*» como um princípio a ser seguido em todas as escolas do país, reconheceu a interculturalidade como um dos fundamentos da educação de modo a ser desenvolvido um processo educativo que articule o saber acadêmico com os saberes advindos

da realidade de cada um dos educandos.

Como temos observado, a educação escolar indígena conquistou nos últimos tempos, significativos avanços, sobretudo, no campo das políticas públicas de educação. Assim o art. 3º da Resolução n. 005/2012 – CNE – estabelece como um dos objetivos da educação escolar indígena «o acesso às informações, conhecimentos técnicos, científicos e culturais da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-indígenas» (Inciso II), está posto aí o preceito da interculturalidade. Para Candau (2006, p. 9),

«Dentro do amplo e plural universo do multiculturalismo, assumimos a opção pela educação intercultural, que concebemos como um enfoque que afeta a educação em todas as suas dimensões, promovendo a interação e comunicação recíprocas, entre os diferentes sujeitos e grupos culturais. Orienta processos que tem por base o reconhecimento do direito à diferença e a luta contra todas as formas de discriminação e desigualdade social. Tenta promover relações dialógicas e igualitárias entre pessoas e grupos que pertencem a universos culturais diferentes, trabalhando os conflitos inerentes a essa realidade [...] Situa-se em confronto com todas as visões diferencialistas que favorecem processos radicais de afirmação de identidades culturais específicas. Rompe com uma visão essencialista das culturas e das identidades culturais. Parte da afirmação de que, nas sociedades em que vivemos, os processos de hibridização cultural são intensos e mobilizadores da construção de identidades abertas, em construção permanente.»

A interculturalidade é vista como uma perspectiva educacional orientadora da escola indígena. Sobre esta questão, Paula (1999, p. 88) anuncia que «as relações interculturais estão, efetivamente, permeando a vida de qualquer grupo indígena na situação pós-contato», especialmente no interior da escola. Mas sobre esta questão alguns estudos preliminares «[...] apontam para a existência de uma ignorância difusa que gera equívocos no uso de conteúdos culturais (ou interculturais) e uma banalização preocupante da diferença.» (Collet, 2006 p. 126)

Dentro dessa perspectiva, o saber é construído nas relações sociais, na convivência interétnica e sobretudo no respeito à diferença. A escola é um espaço de compromisso ético e político, de números e letras, de sonhos e alegrias, mas também é lugar de construção do conhecimento que acontece na relação com o outro, com a diferença. A educação intercultural é compreendida como a pedagogia do encontro. Encontro da diferença, das culturas, encontro de diálogos, de conflitos e acolhimento e produção de uma experiência rica e complexa, a qual pode proporcionar um crescimento intelectual e político dos sujeitos.

Para cumprir essa tarefa, é preciso que as escolas criem condições pedagógicas de favorecimento de diálogo entre os diferentes saberes, ou seja, propiciar o encontro entre o saber científico com o popular, do currículo formal com o oculto, com os saberes e as experiências dos alunos e sua realidade. É pelo diálogo, pelo encontro de saberes que acontece o processo educativo voltado para a formação de cidadãos autônomos, críticos, politizados e comprometidos com formação de uma sociedade humana e humanizadora.

Embora haja certa tendência em anunciar a interculturalidade como um fundamento específico para as escolas indígenas, entendemos que este preceito político, acadêmico e pedagógico deve ser aplicado a todas as escolas ou em qualquer espaço onde acontece a educação formal e informal, tendo em vista a dimensão da pluralidade sociocultural.

O bilinguismo está na agenda política do Estado como um dos princípios para as escolas de todo o Brasil. Apresentamos como a terceira categoria de análise deste texto, posto na Resolução n. 005/2012 – CNE como um dos elementos orientadores da educação escolar indígena e como um recurso que proporciona uma inclusão linguística bem como valorização e revitalização das línguas.

Ao abordar a questão linguística, importa lembrar que desde os tempos mais remotos, a humanidade sentiu a necessidade de se comunicar e estabelecer diálogo entre povos e nações. Nesse processo, a Língua tem sido concebida como o principal elemento de estabelecer comunicação. No Brasil o termo língua é sempre usado no plural tendo em vista a existência de uma diversidade de línguas, das quais 274 são indígenas (IBGE, 2010). Nesse sentido, o bilinguismo se faz presente na dinâmica social do povo brasileiro tanto em função dos eventos migratórios quanto nas situações de contato das sociedades com línguas minoritárias como tem ocorrido com as sociedades indígenas desde o princípio da colonização.

Mas afinal, em que consiste o bilinguismo? Numa definição mais trivial, o bilinguismo refere-se à pessoa falante de duas línguas. Mas importa registrar que abordar bilinguismo não é tão simples, tendo em vista a complexidade que circunda esse termo e por isso deve ser *«estudado como tal, levando em consideração variados níveis de análises: individual, interpessoal, intergrupar e social»* (Megale, 2005, p. 7). Diante dessa constatação, o bilinguismo compreende um campo movediço e apresenta-se como um elemento importante para as relações interétnicas e sociais e como marcador da sua identidade sociocultural.

Megale (2005), utilizando-se das ideias de Harmens e Blanc (2000, p.189) define a educação bilingue como *«qualquer sistema de educação escolar no qual, em dado momento e período, simultaneamente ou consecutivamente, a instrução é planejada e ministrada em pelo menos duas línguas.»*

A compulsoriedade da Língua Portuguesa instaurou-se no Brasil no período colonial e contribuiu para a dizimação de milhares de línguas indígenas. Contrastando com essa realidade, o bilinguismo indígena tem sua gênese no final do século XX, num contexto de lutas e conquistas pelo direito à diferença, de pertencimento étnico e como estratégia de superação desse legado histórico de imposição linguística. A CF/1988 orienta para que a educação escolar dos povos indígenas seja *«ministrada em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.»*

O ensino bilingue contempla a Base diversificada do currículo tanto para as escolas indígenas assim como para as escolas não indígenas. Para as escolas indígenas a Resolução 05/2012 defende a *«flexibilização na organização dos tempos curriculares, tanto no que se refere à base nacional comum, quanto à base diversificada»⁵, de modo a garantir a inclusão dos saberes e procedimentos culturais produzidos pelas comunidades indígenas, tais como línguas indígenas, crenças, memórias, saberes ligados à identidade étnica, às suas organizações sociais, às relações humanas, às manifestações artísticas [...].* » O ensino bilingue/multilingue nas escolas indígenas deve ser ensinado com a anuência da comunidade. A língua materna como primeira língua, ou a Língua Portuguesa como segunda língua vai depender das escolhas a serem feitas por cada etnia.

Pensar a educação indígena como uma modalidade diferenciada sob os fundamentos da interculturalidade, do bilinguismo, da qualidade social, específica e diferenciada como reza a política de educação indígena, pode recair num equívoco de interpretação. D'Angelis problematiza a questão da seguinte forma:

«Se “diferenciada” tivesse aí o sentido de “valorizar a diferença”, todas as escolas deveriam se (e ser chamadas) assim: as dos índios e as dos não-índios. Mas, como só se chama “diferenciada” à escola indígena, é evidente que o parâmetro de comparação é a escola “do branco”, que seria a escola “padrão e “indiferenciada”. Parece-me que o

termo consegue cometer dois equívocos (um deles, com consequências negativas bem concretas): (i) definir a escola indígena pela diferenciação em relação à dos brancos; e (ii) afirmar que a escola dos brancos como lugar de indiferenciação. Na prática, o que temos visto é que a concepção de uma escola indígena como uma escola que tem algo diferente da escola dos brancos tem sido a grande motivação para os programas de educação escolar indígena folclorizantes, ou seja, aqueles programas que transplantam uma escola de branco para a aldeia, com “elemento da cultura” indígena, geralmente em torno de certas práticas artesanais ou da presença de algumas pessoas mais velhas que levam suas histórias para a escola.»

(D’Angelis, 2012, p. 96)

Diante da necessidade e da importância de se deter sobre as diferenças postas nas políticas públicas para as escolas indígenas, trazemos para este texto alguns princípios e diretrizes para as escolas não indígenas e para as escolas indígenas cujo objetivo é discorrer sucintamente de uma análise comparativa dessa tipologia educacional situando suas semelhanças ou diferenças com a educação nacional.

Observando as diretrizes da educação no Brasil, tendo como referência a Constituição Federal de 1988 e a LDB – Lei 9394/96 – comparando com a Resolução n. 05/2012 (CNE) que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, esboçamos e apresentamos o seguinte quadro comparativo:

Quadro 1. Comparação dos princípios da Educação Nacional e da Educação Indígena

PRINCÍPIOS GERAIS DA EDUCAÇÃO NACIONAL	PRINCÍPIOS PARA A ESCOLA INDÍGENA
<ul style="list-style-type: none"> • Igualdade de condições para acesso/permanência à/na escola • Garantia do padrão de qualidade • Gestão democrática do ensino público (participação comunitária) • Valorização da experiência extraescolar – interculturalidade • Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade • O acesso ao ensino público como direito subjectivo • Regime de colaboração entre os entes federados na oferta da educação básica • Avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos • Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos • Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição • O ensino da história do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Igualdade de condições para acesso e permanência dos povos indígenas na escola com padrão de qualidade ▪ Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade, assegurada sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade ▪ Regime de colaboração entre os entes políticos na oferta da educação indígena ▪ Avaliação institucional e da aprendizagem com base nos aspectos qualitativos, quantitativos, diagnósticos, processuais, formativos, dialógicos e participativos ▪ Garantia do ensino bilingue e intercultural (categoria de escola indígena). Res. 03/199 (CNE) ▪ Participação interinstitucional e da comunidade no planejamento e na execução da modalidade de educação ▪ Garantia da utilização de suas línguas maternas e dos processos próprios de aprendizagem nas escolas indígenas ▪ Flexibilidade na organização dos tempos e espaços curriculares, tanto no que se refere à base nacional comum, quanto à parte diversificada, de modo a garantir a inclusão dos saberes e procedimentos culturais produzidos pelas comunidades indígenas, tais como línguas indígenas, crenças, memórias, saberes ligados à identidade étnica, às suas organizações sociais, às relações humanas, às manifestações artísticas, às práticas desportivas

A garantia da educação escolar diferenciada começa a ser conclamada a partir do reconhecimento das diferenças étnicas que formam o Brasil. Evidenciamos que os enfoques comunitários, relativistas e culturais estão na base da educação escolar indígena diferenciada, mas também para as escolas não indígenas de modo geral e na abrangência das demais diferenças sociais.

Diante deste quadro comparativo-reflexivo, entendemos que os princípios e (ou) os fundamentos para as escolas indígenas nada mais são senão uma ratificação das diretrizes para a educação nacional caracterizando-se como uma redundância legal. Eis a hipótese que defendemos neste texto: os princípios para as escolas indígenas são universais, respeitando as realidades de cada grupo social ou de cada povo.

«Os camponeses, os povos indígenas e os imigrantes foram os grupos sociais mais diretamente atingidos pela homogeneização cultural, descaracterizadora das suas diferenças. Para além deles, outros grupos sociais discriminados por via de processos de exclusão (...) foram objeto de várias políticas, todas elas vinculadas ao universalismo antidiferencialista (...). A gestão controlada da exclusão inclui, neste caso, diferentes formas de substituição da segregação por reintegração ou reinserção social através dos programas de reeducação, de devolução à comunidade, de extensão da cidadania (...). Em nenhuma destas políticas se tratou de eliminar a exclusão, mas tão só de fazer a sua gestão controlada.»

(Boaventura Santos, 2008, pp. 292-293)

Pensamos que este é o grande perigo da instituição de uma série de políticas, repetitivas em seu conteúdo, em nome do atendimento às especificidades dos grupos sociais, em particular dos povos indígenas visando a uma suposta igualdade social que determinados momentos e contextos pode acirrar as desigualdades. Corroborando com essa ideia, Boaventura Santos (2008, p. 293) ressalta:

«No caso das exclusões que foram objeto de reinserção/assimilação, significou que os grupos sociais por elas atingidos foram socialmente transferidos do sistema de exclusão para o sistema de desigualdade (...). Por outro lado, as políticas de reeducação e de reinserção social ou devolução à comunidade, a gestão de exclusão assentaram sempre num juízo de perigosidade, segundo critérios cognitivos e normativos pretensamente universais.»

Não resta dúvida de que é inaugurado um novo tempo no tocante à escolarização dos povos indígenas. Mas, por outro lado, é preciso cuidar para que, em nome de uma escola diferenciada, por conta de uma interpretação errada do que seja uma escola diferenciada não se reproduzam velhos ícones da colonização com outra vestimenta contribuindo para a exclusão social. Concordando com as ideias de D'Angelis (2012, p. 78), *«entendo que o mínimo que se pode exigir de um programa educacional que pretende construir uma escola indígena seja sua filiação a um projeto anticolonialista com respeito às sociedades indígenas.»*

Todavia, a diferença sociocultural e histórica justifica uma estratégia de etnização para manter as diferenças como direito, ou seja, a questão cultural e política do ponto de vista da organização social e as formas de adaptabilidade desses povos (ter tradições, relações de poder, costumes e línguas e modos de sobrevivência comunitários) é que marca a escola específica e diferenciada. Outra questão trazida com Resolução 05/2012 diz respeito à facultatividade da educação infantil na educação indígena, a qual apresenta um contraponto porque, de um lado, a LDB define como um direito e obrigatoriedade das crianças na escola a partir dos 4 anos, a política de educação escolar indígena apregoa-os como uma etapa de

caráter facultativo para os povos indígenas.

A garantia da educação escolar diferenciada começa a ser conclamada a partir do reconhecimento das diferenças étnicas que formam o Brasil. Evidenciamos que os enfoques comunitários, relativistas e culturais estão na base da educação escolar indígena diferenciada, mas também para as escolas não indígenas de modo geral e na abrangência das demais diferenças sociais.

Considerações Finais

Em vista das reflexões até aqui realizadas, inferimos que no tocante aos aspectos legais, sobretudo nos fundamentos, não evidenciamos diferenças substanciais que possam caracterizar a educação dos povos indígenas diferente. Isto porque esta segue as mesmas orientações pedagógicas destinadas à educação de modo geral no Brasil que reconheça a «*condição humana*» – o uno múltiplo – a unidade na diversidade (Morin, 2008), porque as «*diversidades e diferenças étnicas constituem o patrimônio comum da humanidade*» (Freitas, 2010, p. 87). Portanto, a educação e a escola, em qualquer lugar, devem ter como meta a ser seguida a realização de um fazer pedagógico que parta de cada realidade social, histórica e cultural de cada povo ou grupo social.

Todas essas propostas são válidas e têm sua importância na construção de escolas indígenas que contribuam para o desenvolvimento integral dos povos indígenas, incluindo a conquista da autonomia e o exercício da cidadania. É necessário cuidar para não incorrer na implantação de escolas «inferiores/menores», isolamento ou redomas em nome do atendimento das especificidades sociais e culturais.

Em face dessa constatação, compreendemos que as políticas educacionais ainda não absorvem a problemática da diferença porque carregam em si uma proposta generalista permeada pela defesa de um processo educativo diferenciado que na verdade são fundamentos para cada realidade educacional e não apenas para as escolas indígenas.

Acreditamos que o jargão «educação diferenciada» apresenta-se como mais um dos modismos pedagógicos sem reflexão que surgiu a partir de um equívoco antropológico interpretativo e foi incutido na cabeça dos índios, os quais se mobilizaram e pressionaram o estado a criar mecanismos legais, técnicos e financeiros para materializar essa educação. Porém, é nítida a redundância presente na política de educação escolar indígena se comparada à nacional.

Notas

1. Este texto apresenta parte das reflexões oriundas dos estudos de Doutorado realizado no Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Cultura na Amazônia – PPGSCA/HCHL/UFAM (2012-2015) com o apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas – FAPEAM, abordando a temática da escolarização dos povos indígenas no Brasil.
2. Palestra proferida pelo Professor Dr. João Pacheco de Oliveira Filho no *Programa de Pós-graduação Sociedade e Cultura da Amazônia (PPSCA)* no dia 14 de agosto de 2013, no auditório Mário Ypiranga, ICHL/UFAM.
3. «[...] o princípio da garantia do padrão de qualidade, previsto no artigo 206. Inciso VII da Constituição é explicitado no artigo 4º, IX, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, dispositivo que define referenciais mínimos de qualidade de ensino. Existem alguns parâmetros objetivos que servem como orientação nesta matéria, tais como o grau de formação dos professores, a disponibilidade de material didático e de apoio, a adequação de currículos à realidade local, à implantação de sistemas de avaliação, sem falar na melhoria da remuneração e condições de trabalho dos professores, entre outros» (DUARTE, 2007, p. 706).

4. O Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, 1998 estabeleceu como 4 pilares da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver (aprender a viver com o outro) e aprender a ser.
5. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos; Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição. (Art. 26, LDB).

Referências bibliográficas

- BRANDÃO, Carlos Rodrigues Brandão. *O que é Educação*. São Paulo, Brasiliense, 2007.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*, 1988.
- BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. *Resolução 05*. Brasília, Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, 2012.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN. *Lei nº 9394*. Brasília, Congresso Nacional, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Programa Parâmetros em ação. Educação escolar Indígena. *As Leis da Educação Escolar Indígena*. Brasília, MEC/SEF, 2002.
- CANDAU, Vera Maria (org.), *Educação intercultural e cotidiano escolar*, Rio de Janeiro, 7 Letras, 2006.
- COLLET, Celia Letícia Gouvêa. Interculturalidade e educação escolar indígena: um breve histórico. In Luis Grupioni e Luís Donisete Benzi (org.), *Formação de professores indígenas: repensando trajetórias*. Brasília, MEC/SECAD, 2006, Col. Educação para Todos, nº 8.
- D'ANGELIS, Walmir da Rocha. *Aprisionando Sonhos: a educação escolar indígena no Brasil*. Campinas-SP, Curt Nimuendaju, 2012.
- DELORS, Jacques. *Um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*, 1998.
- DUARTE, Clarice Seixas. A educação como um direito fundamental de natureza social, *Revista Educação & Sociedade*, vol. 28, nº. 100, outubro de 2007, pp. 691-713.
- FERREIRA, Mariana Kawall Leal. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação do Brasil. In: Aracy Lopes da Silva e Mariana Kawall Leal Ferreira (orgs), *A Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola*. 2. ed. São Paulo: Global, 2001.
- FREITAS, Marilene Corrêa da Silva. O olhar da UNESCO sobre o exercício da tolerância e do respeito às diferenças (1946-2001), *Revue de l'Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Éducation*, nº. 3, 2010, pp. 85-108.
- FREITAS, Marilene Corrêa da Silva e PIRES, José. Formation scientifique des peuples amérindiens d'Amazonie et développement durable : enjeux et objectifs, *Revue de l'Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Éducation*, nº 7, 2012, pp. 66-86.
- GADOTTI, Moacir. A Qualidade na Educação. In *VI Congresso Brasileiro de Ensino Superior*. São Luís, 2009.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. *O Brasil Indígena*, 2010.
- MARMOZ, Louis; FREITAS, Marilene Correa da Silva e ARAÚJO, Wagner Paiva. *Educação e Pauperização: tradições, referências, aplicações*. Manaus, Editora Valer, 2014.
- MEGALE, Antonieta Heyden. Bilinguismo e Educação Bilíngue – Discutindo Conceitos. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem*, nº 5, agosto de 2005, pp. 1-12.
- MOREIRA, Elizeu Vieira. Introdução. In Ruth Prestes Gonçalves, Osmarina Guimarães Lima e Elizeu Vieira Moreira (orgs.), *As Políticas Públicas Educacionais: visões críticas na atualidade*, Manaus, UEA, 2010.

- MORIN, Edgar. A Trindade humana. In *Método-5. A humanidade da humanidade*. Porto Alegre, SULINA, 2005.
- OLIVEIRA, João Pacheco de e FREIRE, Carlos Augusto da Rocha. *A presença indígena na formação do Brasil*. Brasília, MEC/SECAD/LACED/Museu Nacional, 2006.
- OLIVEIRA FILHO, João Pacheco de. *Sem tutela, uma nova moldura da Nação*. Palestra proferida em 14/08/2013. Manaus: Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Cultura na Amazônia – PPGSCA/ICHL/UFAM.
- PAULA, Eunice Dias. A interculturalidade no cotidiano de uma escola indígena. *Cadernos CEDES - Centro de Estudos Educação & Sociedade da UNICAMP*. Campinas, ano XIX, nº 49, dezembro/1999.
- SANTOS, Boaventura de Souza. *A gramática do tempo: para uma nova política*. São Paulo, Cortez, 2ª ed., 2008.
- SÁTIRO, Angélica. O pensamento complexo de Edgar Morin e sua Ecologia da ação, *Revista Linha Direta*, nº 57, 2002.

Resumen

En los últimos años la educación de los pueblos indígenas ha sido objeto de gran interés del Estado brasileño, de las ONG y de las instituciones de investigación en todo el país. Para discutir la demanda exponencial de este tema en el ámbito académico, Grunioni (2003) señala que esta recepción tiene una relación directa con la creciente importancia de la escuela de la política social para los indios y los que los apoyan.

En este artículo se analiza la política de educación indígena que el análisis del objeto de los principios rectores de esta práctica educativa se define en la Resolución no. 05/2012 – Consejo Nacional de Educación (CNE) –, que establece las Directrices Curriculares Nacionales para la Educación Indígena en Educación Básica con la elección de una situación problemática: ¿cuál es el punto de vista del ordenamiento jurídico vigente, que marca los aspectos de la educación indígena nacional? Como resultado de esta reflexión, se presentan los fundamentos de la educación indígena, que se define por la ley, y un breve análisis comparativo de estos principios a los puestos en la política de educación nacional. Creemos que la agenda de las reivindicaciones del derecho a la educación ha garantizado a los pueblos indígenas los mismos principios educativos garantizados a toda la sociedad nacional, apoyados también por el principio del derecho a la diferencia. Esta disposición legal es común a la educación nacional, que ofrece una gran cantidad de leyes, redundante en su contenido.

Palabras clave: Política – Educación escolar indígena – Educación diferenciada – Indios Tikuna

Abstract

In last years the education of indigenous peoples has been the subject of interest of the Brazilian state, NGOs and research institutions of all the country. To discuss the exponential demand for this topic in the academic, Grunioni (2003) points out that this reception has a direct relationship with the growing social importance and school policy for the Indians and those who support them.

This article discusses the indigenous education policy which the analysis object the guiding principles of this educational practice defined in Resolution no. 05/2012 – National Education Council (CNE) –, which establishes the National Curriculum Guidelines for Indigenous Education in Basic Education, electing as a problem situation: to the point of view of the legal system, which marks out the aspects of indigenous education national? As a result of this reflection, we present the foundations of indigenous education, defined by law, and a brief comparative analysis of these principles to those posts in the politics of national education. We believe that the agenda of the claims of the right to education guaranteed to indigenous peoples the same educational principles guaranteed to all national society, supported also by the principle of the right to difference. Note also that this legal provision is common to national education, featuring an abundance of laws, redundant in its content.

Keywords: Politics – Indigenous school education – Education differentiated – Indians Tikuna

Resumo

Nos últimos anos, a educação escolar dos povos indígenas tem sido objeto de acentuado interesse do estado brasileiro, das ONG e das instituições de pesquisa em todo o país. Ao discorrer sobre a exponencial demanda por essa temática na academia, Grupioni (2003) assinala que essa acolhida tem uma relação direta com a crescente importância social e política da escola para os índios e para aqueles que os apoiam.

Este artigo aborda a política de educação escolar indígena, tendo como objeto de análise os princípios norteadores dessa prática educativa definidos na Resolução n. 05/2012 – Conselho Nacional de Educação – CNE, a qual estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, elegendo como situação problema: do ponto de vista do ordenamento jurídico em vigor, que aspectos balizam a educação escolar indígena da educação nacional? Como resultado desta reflexão, apresentamos os fundamentos da educação escolar indígena, definidos em lei, e uma breve análise comparativa destes princípios com aqueles postos na política da educação nacional. Consideramos que a pauta das reivindicações do direito à educação garantiu aos povos indígenas os mesmos princípios educacionais assegurados a toda sociedade nacional, amparado também pelo princípio do direito à diferença. Nota-se ainda que este preceito legal é comum à educação nacional, caracterizando uma abundância de leis, redundante em seu conteúdo.

Palavras-chave: Política – Educação escolar indígena – Educação diferenciada – Índios Tikuna