

Educação Escolar Indígena Realidade e Perspectiva em Roraima

Marcos Antônio Braga de Freitas¹

RESUMO

O presente trabalho busca mostrar a trajetória da educação escolar indígena em âmbito nacional e sua conseqüente repercussão na Amazônia por meio do movimento de professores Indígenas. Busca-se, também, apresentar como essa realidade vai-se materializando em Roraima. Sem a pretensão de ser extensivo sobre a questão, o objetivo é o de fazer o levantamento de algumas questões relevantes e que antes apontam para a necessidade da realização de estudos futuros sobre modelos de educação em que os indígenas passem a ser sujeitos do processo educativo por eles vivenciado.

1. Concepção de índio

Antes de tratar da educação escolar indígena no contexto da educação brasileira, faz-se necessário fazer o seguinte questionamento: quais as concepções que temos de "índio"? Somente a partir das respostas suscitadas por essa pergunta, será possível discutir e pensar os avanços que a educação escolar indígena tem alcançado no Brasil.

O conceito de "índio" arraigado no pensamento de nossa sociedade está impregnado de diversos adjetivos. Trata-se, pois,

1. Professor do Núcleo Insikiran de Formação Superior Indígena da Universidade Federal de Roraima - UFRR.

de um conceito genérico, que foi sendo cristalizado ao longo do processo colonialista e que se faz presente na história oficial ainda dos dias de hoje, quando amiúde é reproduzido nos livros didáticos, distribuídos a partir de uma política muitas das vezes assistencialista. Desse modo, ao termo "índio" geralmente se associam outros, tais que: preguiçoso, bárbaro, selvagem* indolente, arredo, dentre outros adjetivos que foram estabelecidos e incorporados por nós a partir de uma visão etnocêntrica.

Os sentidos desses termos foram sendo estabelecidos na história de contato, por força da obra dos exploradores, dos viajantes, dos naturalistas, quando das primeiras expedições colonialistas e científicas, ocorridas nos séculos XVI ao XIX, na costa brasileira e nos rios da Amazônia.

O final do século XX marca uma nova relação dos povos indígenas com o Estado brasileiro: nesse momento, esses povos passaram a se torna protagonistas de sua história. Mas as imagens estereotipadas permaneceram no imaginário popular e no pensamento literário brasileiro. Em razão disso, os próprios indígenas, por meio de seu movimento, vêm buscando romper com essa caracterização etnocêntrica, em que um vê o outro a partir de seus próprios padrões culturais, sem levar em conta a cultura de cada povo.

Marilena Chauí² em sua análise crítica da exposição dos 500 anos da América, em 1992, chama a atenção para os estágios (colonização, evangelização, escravização, aculturação e extermínio) em que os povos indígenas sofreram com a imposição dos exploradores. Ela enfoca os efeitos desses estágios, tendo ai

2. Cf. Marilena de Souza Chauí, 500 anos - caminhos da memória, trilhas dal futuro. In: GRUPIONI, Luís Dorisete Benzi (Org)./na(<os/?oBnasii.p. 11-12. |

certeza de uma coisa - que os povos indígenas são passado da América e do Brasil, passado esse que assume três aspectos distintos: cronológico, ideológico e simbólico.

Partindo dessas formas de dominação e de imposição cultural, cabe perguntar: o que estamos fazendo para superar essas concepções? Como entender a existência dos povos Indígenas no Brasil contemporâneo, com sua história de vida, de luta e de busca da identidade étnica e cultural, dos valores e dos costumes, ao mesmo tempo que reelabora outros elementos culturais, decorrentes do contato com a nossa sociedade? Que trilhas estão sendo construídas nesse diálogo, que hoje chamamos de intercultural, ou na própria relação do Estado nacional com os povos indígenas? Precisamos buscar resposta, ainda que parciais, para esses questionamentos, que precisam ser analisados e compreendidos à luz de políticas públicas que são implementadas em atenção a esses povos.

Também importante para compreender a relação de dominação cultural, vale lembrar que o Estado nacional regulamenta o conceito de índio por meio do Decreto n.º. 5.484, de 27/07/28, que regula a situação jurídica de índios nascidos no território nacional, no art. 2º, nos seguintes termos:

Para os efeitos da presente lei são classificados nas seguintes categorias os índios do Brasil:

1º-índios nômades;

2º-índios arranchados ou aldeados;

3º - índios pertencentes a povoações indígenas;

4º - índios pertencentes a centros agrícolas ou que vivem promiscuamente com civilizados.

Percebe-se nesse dispositivo legal a forte influência da teoria evolucionista, difundida no final do século XIX e que desde então tem predominado no mundo ocidental. Conforme essa teoria, a comparação dos valores culturais e dos diferentes modos

de vida dos grupos humanos, permite fixar que todas as sociedades passam por vários estádios de evolução: selvagerismo, barbárie e, por último, civilização.

O Estatuto do índio, Lei n°. 6001, de 19/12/73, Art. 3,º inciso 11 dispõe de uma outra denotação:

índio ou silvícola - é todo indivíduo de origem e ascendência pré-colombiana que se identifica e é identificado como pertencente a um grupo étnico cujas características culturais o distinguem da sociedade nacional.

É interessante observar que o governo brasileiro já havia adotado o conceito formulado no Congresso Indigenista Interamericano, realizado em Cuzco em 1949, cristalizado na Estatuto do índio. Para Melatti

O índio é o descendente dos povos e nações pré-colombianas que têm a mesma consciência social de sua condição humana, assim mesmo considerada por eles próprios e por estranhos, em seu sistema de trabalho, em sua língua e em sua tradição, mesmo que estas tenham sofrido modificações por contatos estranhos[^] (Melatti, 1987, p. 25).

A partir dessa breve contextualização, que perspectivas foram sendo construídas em termos de reconhecer aos indígenas seus direitos sociais em saúde, educação, reconhecimento de suas terras, apoio às atividades de produção, etc; enfim, o que tem sido feito por parte do Poder Público e da própria sociedade no sentido de reverter os conceitos e estereótipos, discriminações em relação aos povos indígenas, conceitos esses que foram institucionalizados historicamente.

2. Realidade e Perspectiva no Brasil

Com o advento da Constituição Federal de 1988, um novo rumo foi dado à política indigenista brasileira, uma vez que o Estado reconheceu a diversidade étnica e cultural do país e o direito à especificidade à diversidade aos povos indígenas.

ACF/88 do Capítulo VIII - Dos índios, art. 231 afirma:

São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.

O governo brasileiro reconhece aos índios a posse permanente de suas terras para garantir a sua reprodução física e cultural e, assim, busca consolidar uma "nova" prática na política Indigenista. Dentro desse contexto, a discussão estará centrada em torno da temática educacional, objeto preliminar desta análise.

Em relação à garantia educacional, esse direito também foi reconhecido, pois as comunidades indígenas podem usar suas línguas maternas e ter processos próprios de aprendizagem, ou seja, cada povo ou comunidade indígena pode usar sua língua Indígena e buscar novas formas de conhecimentos e aprendizagem a partir da sua realidade sociocultural, atenderas necessidades oriundas do contato com a nossa sociedade, haja vista que é inevitável...

É importante ressaltar que essas conquistas mostram a luta e organização do movimento indígena e de seus aliados - "agentes externos" (CIMI, Comissão Pró-índio, OPAN, Universidades, etc.) em torno da causa indígena. Nesse sentido, as leis representam um contexto social e político na história brasileira em atenção aos povos indígenas e suas comunidades;

porque as mesmas são resultados de mobilizações, reuniões e encontros para garantir o acesso aos direitos sociais.

O reflexo maior dessa mudança se deu com a descentralização na execução da educação, que antes era desenvolvida pela FUNAI e que, em 1991, por força do Dec. nº 26/91, passou à coordenação do MEC, sendo implementada por meio das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, obedecendo a especificidade sociocultural de cada grupo étnico e à realidade local.

Em 1996, a Lei nº. 9.394/96 - Diretrizes e Bases da Educação Nacional, regulamentou o que determina a CF/88 no Art. 210 § 2º, no sentido de garantir uma educação bilíngue e multicultural aos povos indígenas. A educação escolar indígena no Brasil torna-se, a partir de então, uma política pública que precisa ser implantada e incentivada pelos diversos órgãos governamentais (Secretarias Estaduais e Municipais) e não-governamentais. O novo contexto garante o acesso por parte das comunidades indígenas a uma escola que atenda as reais necessidades de cada povo ou comunidade.

A educação escolar indígena apresenta múltiplas experiências, pois as organizações não-governamentais estão atuando junto a diversos povos indígenas, com modelos diferentes de se fazer uma educação a partir dos interesses indígenas. Pode-se exemplificar a formação de línguas, línguas, Baniwa, Tuyuka e Tariana no Amazonas, dos Kaxinawti no Acre, dos Bororo Xavante, Paresi, no Mato Grosso, e Mm UKÍ, WapichanaB Taurepang, Wai-Wai, IngaricóeYe^uana.oitininiin.i.

É com base nesses modelos de discussão com lideranças e professores indígenas, bem como com consórcios especializados na temática e instituições de apoio aos Indígenas, que o MEC publica* em 1993, as Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar

Indígena. O documento fixa os princípios gerais para uma educação que seja específica, intercultural, diferenciada e bilíngue.

Esses princípios foram resultados das experiências de formação de professores indígenas que vêm acontecendo na região amazônica e em outros estados do país. É importante destacar a importância que o I Encontro de Professores Indígenas do Amazonas e Roraima, realizado em Manaus, no ano de 1988 teve para discutir a educação que os povos indígenas querem em suas comunidades. Nesse encontro foi criada a COPIAR - Comissão de Professores Indígenas do Amazonas e Roraima, nos anos seguintes foi incorporado o estado do Acre.

3

Em 1991, os professores indígenas elaboraram quinze princípios, os quais foram ratificados em 1994. Aqui é bom frisar a clareza do movimento dos professores indígenas em relação à questão da discriminação por parte da nossa sociedade.

Nas escolas dos não-índios será corretamente tratada e veiculada a história e cultura dos povos indígenas brasileiros, a fim de acabar com os preconceitos e o racismo. (COPIAR, Princípio 13).

Esse princípio suscita uma reflexão sobre o modo que os indígenas vêm a relação entre índios e não índios. Portanto, é necessário discutir como vem sendo trabalhado nas escolas

3. No XII Encontro de Professores Indígenas do Amazonas, Roraima e Acre, realizado em agosto/2000, em Manaus - AM, a COPIAR passou-se a denominar COPIAM - Conselho de Professores Indígenas da Amazônia, ou seja, expandindo o movimento de professores para os demais estados da região amazônica.

públicas o tema transversal Pluralidade Cultural, que integra os parâmetros curriculares nacionais para o ensino fundamental. Na realidade, esse tema vem ao encontro do que almeja a COPIAR, que é reverter à imagem do índio presente nos livros didáticos, que chegam trazendo informações "errôneas" para as escolas dos não-índios.

Nesse contexto, é importante analisar o sistema educacional brasileiro, bem como toma-se relevante enfoca os povos indígenas acerca do tema proposto pelo MEC, se aos poucos e gradativamente essa imagem e/ou informações "errôneas" construídas ao longo da história brasileira sobre "índio" estão sendo desfeitas. Nesse processo, a educação assume papel imprescindível para modificar e reelaborar novos conceitos, mostrando a realidade sociocultural dos povos indígenas na contemporaneidade.

Na qualidade de órgão de coordenação nacional, o MEC tem propiciado o apoio institucional às secretarias estaduais e municipais de educação, bem como tem buscado dar suporte à valorização e à capacitação de professores indígenas, bem como à editoração de materiais didáticos que são produzidos nos cursos de formação e também por pesquisadores. Com isso, se busca mudar a postura da educação implantada nas comunidades indígenas em contextos históricos diferenciados.

Em 1998, foi lançado para todo o território nacional o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas - RCNEI, visando a incentivar a criação de uma proposta pedagógica e curricular nas escolas indígenas, levando-se em consideração a realidade sociocultural e história de contato dos povos indígenas.

O RCNEI é um material muito rico em informações. Foi elaborado a partir das experiências dos projetos de educação indígena em andamento no Brasil. Esse documento veio para fortalecer a criação de uma política estadual e municipal de educação, para atender aos povos indígenas que integram seu sistema de ensino. Portanto, cabe a cada instituição (SEDUC's/SEMED's), órgãos que estão diretamente envolvidos com essas populações, a responsabilidades de adaptarem e formularem uma proposta que atenda as reais necessidades das comunidades indígenas.

A partir desse referencial político-pedagógico, o Conselho Nacional de Educação, através da Câmara de Educação Básica, publicou a Resolução n°. 03/99, que fixa as diretrizes para o funcionamento das escolas indígenas. O documento fixa que os sistemas de ensino reconheçam a categoria escola indígena e que devem dar as condições básicas e apoio necessário para seu pleno funcionamento. Cria, também, uma política local de educação escolar indígena.

É importante salientar que apesar da execução da educação indígena ser de competência dos Estados e Municípios, o órgão de assistência ao índio em nível federal continua a ser ouvido e ter sua política de acompanhamento. Existe na FUNAI um Departamento de Educação voltado especificamente para tratar desse assunto. Esse Departamento (hoje Coordenação Geral), definiu cinco linhas de ação básica para sistematizar sua atuação:

- Apoio à formação e capacitação de professores das escolas indígenas e de técnicos em educação intercultural indígena;
- Apoio ao funcionamento das escolas indígenas nas aldeias;

- Edição e distribuição de material;
- Apoio ao funcionamento da casa do estudante;
- Apoio à escolarização de estudantes indígenas na 2ª fase dos ensinos fundamental, médio e superior.

Diante desse contexto, é possível perceber que, tanto em termos de amparo legal, quanto de publicação de materiais didáticos e diretrizes para orientar o "novo modelo" de educação indígena no Brasil, ocorreram avanços consideráveis. A perspectiva de educação integracionista foi rompida por uma visão de alteridade - respeito ao outro, ao diferente culturalmente. *Cabe agora perguntar: Como está sendo implementada a política de educação escolar indígena no dia a dia das comunidades indígenas por parte dos órgãos diretamente responsáveis pela oferta de educação?* Em resposta, pode-se afirmar que alguns estados criaram Núcleos, Departamentos e/ou Coordenações de Educação Indígena, para elaboração de projetos de formação de professores indígenas e gestão de escolas indígenas, e buscaram assessorias de especialistas na área de Antropologia, Educação Indígena e Linguística para capacitação de seus técnicos que estão no sistema de ensino. Os estados do Amazonas e Mato Grosso instituíram o Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena.

Enfim, alguns esforços vêm sendo feitos, uma vez que há vontade política na implementação de um plano governamental de educação escolar indígena. Talvez tudo isso seja resultado de um movimento indígena bem articulado em defesa de seus direitos sociais, civis e políticos. O diálogo tornou-se um ponto de partida entre as ONGs, Organizações Indígenas e Instituições Governamentais na formulação de políticas públicas em atenção aos povos indígenas.

3. Situação da Educação Escolar Indígena no Estado de Roraima

Segundo o Censo Escolar 2004, o MEC apontou a presença de 283 escolas indígenas em Roraima, atendendo aos indígenas na educação básica e na modalidade de ensino da educação de jovens e adultos.

O quadro abaixo apresenta dados sobre os alunos matriculados nos diferentes níveis e modalidades de ensino, em Roraima:

| Níveis e Modalidades de Ensino | Nº de Alunos |
|--------------------------------|--------------|
| Educação Infantil | 1.579 |
| 1ª a 4ª série | 5.905 |
| 5ª a 8ª série | 2.658 |
| Ensino Médio | 1.053 |
| Educação de Jovens e Adultos | 1.904 |
| Total | 13.099 |

Fonte: MEC/SECAD/DEDC/CGEEI, 2005.

Conforme os dados quantitativos fornecidos pelo MEC, percebemos que a educação escolar indígena é uma realidade em processo, em vias de implementação de escolas nas comunidades. Resta analisar o processo pedagógico vivenciado pelos professores: os conteúdos trabalhados em sala de aula, bem como a estrutura e funcionamento das escolas. Como saber qual a realidade sobre a qualidade de ensino e as condições de estrutura e funcionamento das escolas. As notícias veiculadas nas assembleias de professores indígenas dão conta de que há uma precariedade nas instalações físicas, falta de materiais didáticos adequados, etc.

Para fazer acompanhamento técnico e pedagógico junto às escolas indígenas, o Núcleo de Educação Indígena da Secretaria de Educação, Cultura e Desporto - SECD, dispõe de uma equipe de técnicos para monitorar e oferecer o suporte educacional necessário ao bom desempenho das escolas indígenas. Entretanto, muitas vezes, as ações de supervisão escolar do NEI são prejudicadas em virtude da falta de pessoal e da infraestrutura básica (transporte para deslocamento para as comunidades indígenas).

Atualmente, observa-se que o movimento indígena está organizado por segmentos sociais como a OPIR - Orunni/ni dos Professores Indígenas de Roraima, o CIR - Conselho Intindígena de Roraima, a Organização das Mulheres Indígenas do Município de Roraima, a OMIR e a APIRR-Associação dos Povos Indígenas de Roraima, SODIUR, a TW.M.ARIKOM, entre outras.

Além das organizações indígenas, existem as ONGs que surgem no cenário político de apoio ao movimento indígena. São os agentes externos aliados à causa indígena, tais como a CCPY - Comissão pela Criação do Parque Yanomami, surgida em 1978; o CIMI - Conselho Indigenista Missionário (1972); o CTI - Centro de Trabalho Indigenista (1976), a CPI - Comissão Pró-Índio (1978). (Cf. GRUPIONI e LOPES DASILVA, *Alfabetização indígena* na escola*, MEC, 1995, p. 52-55).

No processo de educação intercultural e formação de professores indígenas é preciso conhecer e interpretar a dinâmica existente no movimento indígena. Também a relação deste com as ONGs e vice-versa, na construção de um novo modelo de educação indígena. A interdisciplinaridade do conhecimento não pode ir além do saber departamentalizado, mas a educação deve resgatar a visão de

totalidade para que possa envolver o todo com as partes na formação do homem, tornando-o cidadão pleno, um cidadão planetário, conforme analisa Edgar Morin (ano??, p?) acerca da concepção de transdisciplinaridade.

Ao discutir a concepção de interculturalidade na formação dos professores indígenas, é notório conhecer a importância da diversidade cultural de povos indígenas de Roraima, que se apresenta através de diversas famílias linguísticas e de diferentes línguas e até mesmo a presença de representantes de grupos de outros estados do Brasil, como Pará e o Amazonas, e de países da fronteira (Venezuela, Guiana). Portanto, o quadro abaixo destaca a realidade desses povos e sua respectiva população:

| Povo Indígena (Localização) | Outros Nomes ou Grafias | Família Língua | População | Ano |
|--|--|---------------------|-----------|------|
| Makuxi (Brasil e Guiana) | Macuxi, Macushi Pemon | Karib | 16.500 | 2000 |
| Patamona (Brasil e Guiana) | Kapon | Karib | 50 | 1991 |
| Taurepang | Taulipang Pemon Arekuna | Karib | 532 | 1998 |
| Waimiri Atoari | Kinã, Kinja | Karib | 230 | 2004 |
| Wai Wai (Amazonas, Roraima e Pará) | Waiwai | Karib | 2.020* | 2000 |
| Ingarikó (Brasil, Guiana e Venezuela) | Ingarikó Akawaio Pemon | Karib | 675 | 1997 |
| Yekuana (Brasil e Venezuela) | Ye'kuana, Yekwana Maiongong | Karib | 426 | 2000 |
| Wapixana (Brasil e Guiana) | Uapixana, Vapidina Wapisiana, Wapishana | Aruák | 6.500 | 2000 |
| Yanomami** (Brasil: Amazonas e Roraima; Venezuela: Sanumá e Ninam) | Ianomâmi, Ianoama Yanomam | Yanomami Xirianá | 10.403 | 2000 |
| Total Geral | - | - | 35.316 | - |

* Abrange os estados do Amazonas, Pará e Roraima. Este total não foi incluído no somatório geral porque a descrição envolve oi três astados.

** No estado do Amazonas, segundo a SECOYA (2001) na região de BarceloàB e Santa Isabel do Rio Negro há 1.297 Yanomaml.

Fontes: Povos Indígenas do Brasil (1998-2000). Sflo Paulo: Instituto Socioambiental, 2000; Programa Waimlrl Atroarl - PWA, 2004; Serviço de l Cooperação Yanomaml - SECOYA, 2001.

Nesse contexto, o Curso de Licenciatura Intercultural do l Núcleo Insikiran de Formação Superior Indígena da UFRR se i propõe a formar professores indígenas aptos a atuar na l educação básica. A formação desses professores também se da pela pesquisa sobre a realidade soclocultural, visando à elaboração de materiais didáticos a serem trabalhados nas sala l de aula das escolas indígenas do estado de Roraima. O Cours l atende aos povos indígenas Macuxl, Wapixana, Taurepang, l Ingaricó, Wai-Wai, Ye'kuana.

Uma questão relevante na proposta do Insikiran é fl intenção de despertar o professor indígena para a prática d fl investigação científica, tornando-o professor-pesquisadoiB visando a fornecer as ferramentas necessárias à intervenção l social na construção do projeto político pedagógico da escola l indígena.

O Projeto Político Pedagógico da Licenciatura Intercultural foi aprovado por meio da Resolução nº 017/02-CEPE de i 6/12/2002. Em janeiro de 2003 foi realizado o primeiro vestibulaH diferenciado com oferta de 60 vagas, para as quais concorrerarr l aproximadamente 240 candidatos. No vestibular de 2004, mais l 120 alunos foram aprovados para fazer o referido Curso, sendqB que 60 entraram em janeiro de 2005 e os outros 60 ingressararrM em julho do mesmo ano. ;

O Núcleo Insikiran é mantido por um modelo de gestão partilhada com os parceiros NEI/SEDC, FUNAI, UFRR, Organizações Indígenas (CIR, OPIR, OMIR e APIRR). Estes compõem um Conselho, órgão consultivo e deliberativo sobre as questões pertinentes ao pleno funcionamento do ensino superior indígena no âmbito da universidade. Nesse sentido, a universidade consolida uma proposta de inclusão social de minorias étnicas na perspectiva de construir uma sociedade mais tolerante que respeite as diferenças culturais.

É importante destacar que a luta por ensino superior avançou na assembleia de professores indígenas, organizada pela OPIR, realizada em 2001, na comunidade de Carauanin, município de Canta, na qual foi reivindicado ao MEC e à UFRR uma política de acesso ao ensino superior.

A partir da Carta de Carauanin, como ficou conhecido o documento final dessa assembleia, o MEC e CNE foram obrigados a se manifestar sobre o acesso ao ensino superior para os povos indígenas. Com isso, percebemos a força que o movimento de professores indígenas representa na região amazônica e a importância dos movimentos sociais na construção de um projeto de sociedade que seja democrático e garanta a justiça social.

4. Movimento de Professores Indígenas na Amazônia

O fortalecimento do movimento indígena brasileiro foi-se materializado, a partir dos anos 80, com a conquista de direitos constitucionais, tais que a demarcação de suas terras (Cf. Art. 231/CF-1988) e a uma educação diferenciada. Esse é o marco a partir do qual o Estado garante aos povos indígenas do Brasil o

direito ao desenvolvimento de modelos próprios e específicos de educação escolar.

Portanto, podemos destacar **que**, no processo de mobilização e articulação dos povos indígenas e de seus parceiros em prol da implantação de **uma** educação escolar que atendesse à realidade sociocultural das populações indígenas, foi muito importante o surgimento do movimento dos professores indígenas como forma de resistência ao modelo tradicional de educação, que o sistema educacional brasileiro impôs aos povos indígenas durante décadas.

Com o apoio do CIMI foi realizado, em 1988, o I Encontro de Professores Indígenas do Amazonas e Roraima, denominado COPIAR (Comissão de Professores Indígenas do Amazonas e Roraima). O evento objetivou a discutir três importantes aspectos:

- As formas originais de educação de cada um dos povos indígenas participantes do encontro;
- A necessidade de uma outra educação formal, decorrente da história de contato com a sociedade nacional;

Os tipos de escolas que os diversos povos indígenas reivindicam para suas aldeias.

Como se percebe pelos princípios acima reproduzidos, a organização dos professores busca encontrar os meios necessários para implementar um modelo diferenciado de escola indígena para as aldeias dos diversos povos. Historicamente, tanto o Estado brasileiro quanto as missões religiosas contribuíram fortemente para a negação e o não reconhecerem da organização social de cada povo indígena.

Portanto, a criação do movimento de professores indígenas passou a discutir e a avaliar a educação ofertada nas comunidades indígenas e, à luz da própria legislação brasileira, passa a propor alternativas de educação voltadas para atender às reais necessidades das populações indígenas. Pode-se fornecer, a título de exemplo, o artigo 210 § 2º. da CF/1988, que garante o respeito e a valorização cultural de cada povo indígena no processo de escolarização.

Nesse contexto, o vetor - a mola propulsora dessa articulação do movimento de professores indígenas - é a Constituição brasileira, que garante o direito aos processos próprios de aprendizagem de cada povo ou comunidade indígena, ou seja, processos específicos de cada cultura na escolarização dos povos indígenas.

E assim, os professores indígenas da Amazônia foram fortalecendo a sua organização e recebendo a adesão de outros estados na discussão de uma educação escolar indígena. Passaram a ter inserção nos encontros seguintes da COPIAR os professores do Acre. Desde então, a cada ano que se passa a maturidade política e organizativa dos professores indígenas é fator importante para a sua luta e conquista de espaços rumo a uma educação escolar verdadeiramente indígena no Brasil. Podemos vislumbrar esse avanço com a declaração de princípios que os professores elaboraram no encontro de 1991 e ratificaram no de 1994. É importante conhecer a declaração para tentar compreender o movimento indígena.

DECLARAÇÃO DE PRINCÍPIOS

Os professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre, dos povos Apurinã, Baniwa, Baré, Dessano, Jaminawá, Kaxinawá, Kambeba, Kampa, Kokáma, Kulina, Makuxi, Mayoruna, Mambo, Miranha, Munduruku, Mura, Pira-Tapuia, Shanenawa, Sateré-Mawé, Tariano, Taurepang, Tikuna, Tukano, Wanano, Wapixana, Yanomami, reunidos em Manaus (AM), nos dias 16 a 20 de outubro de 1994, preocupados com a situação atual e futura das escolas indígenas reafirmam os seguintes princípios:

- 1) As escolas indígenas deverão ter currículos e regimentos específicos, elaborados pelos professores indígenas, juntamente com suas comunidades, lideranças, organizações e assessorias.
- 2) As comunidades indígenas devem, juntamente com os professores e organizações, indicar a direção e supervisão das escolas.
- 3) As escolas indígenas deverão valorizar as culturas, línguas e tradições de seus povos.
- 4) É garantida aos professores, comunidades e organizações indígenas a participação paritária em todas as instâncias consultivas e deliberativas de órgãos governamentais responsáveis pela educação escolar indígena.
- 5) É garantida aos professores indígenas uma formação específica, atividades de atualização e capacitação periódica para o seu aprimoramento profissional.
- 6) É garantida a isonomia salarial entre professores índios e não-índios.
- 7) É garantida a continuidade escolar em todos os níveis aos alunos das escolas indígenas.
- 8) As escolas indígenas deverão integrar a saúde em seus currículos, promovendo a pesquisa da medicina indígena e o uso dos medicamentos alopáticos.
- 9) O Estado deverá equipar as escolas com laboratórios onde os alunos possam ser treinados para desempenhar papel esclarecedor junto às comunidades no sentido de prevenir e cuidar da saúde.

- 10) As escolas indígenas serão criativas, promovendo o fortalecimento das artes como formas de expressão de seus povos.
- 11) É garantido o uso das línguas indígenas e dos processos próprios de aprendizagem nas escolas indígenas.
- 12) As escolas indígenas deverão atuar junto às comunidades na defesa, conservação, preservação e proteção de seus territórios.
- 13) Nas escolas dos não-índios será corretamente tratada e veiculada a história e cultura dos povos indígenas brasileiros, a fim de acabar com os preconceitos e o racismo.
- 14) Os Municípios, os Estados e a União devem garantir a educação escolar específica às comunidades indígenas, reconhecendo oficialmente suas escolas indígenas de acordo com a Constituição Federal.
- 15) A União deverá garantir uma Coordenação Nacional de Educação Escolar Indígena, interinstitucional com participação paritária de representantes dos professores indígenas. (In: GRUPIONI e LOPES DASILVA, 1995, A temática indígena na escola, p. 156).

A Comissão de Professores não tem caráter hierárquico como as organizações da sociedade nacional. Portanto, os professores indígenas buscam dar uma dinâmica diferente ao romper o modelo tradicional de organização dos movimentos sociais.

A esse respeito, nos apoiamos nas palavras de SILVA e AZEVEDO (1995) acerca dos movimentos dos professores indígenas:

Depois de muita reflexão sobre o perfil e o funcionamento de **uma** comissão desse tipo, o movimento decidiu que não **criaria** nenhuma estrutura hierarquizada de representação. No encontro do ano seguinte, 1990, a comissão (denominada Comissão dos Professores Indígenas do Amazonas e Roraima - COPIAR) se dissolveu no início da reunião, voltando a ser composta no final do encontro. O sistema dessa comissão continua a ser o mesmo **até** hoje, e suas atribuições são a cada ano rediscutidas pelos professores durante as reuniões anuais. (In: LOPES DA SILVA,

"^ Q4 Educação Escolar Indígena - Realidade e Perspectiva em Roraima.»

Aracy; GRUPIONI, L. D. B. A matemática indígena na escola, p. 155). I

O movimento avança e redimensiona suas ações e atividades, levando-se em consideração a dinâmica de contato que vai adquirindo com a sociedade brasileira e a ação relacional com o próprio poder público. No ano de 1998, foi realizado o XI Encontro, que teve como tema A Educação indígena e suas alternativas rumo ao ano de 2000.

Trata-se de outro marco inovador, uma vez que esse Encontro criou condições para que se pudesse traçar as diretrizes e para que o poder público pudesse intervir de forma concreta na implementação de um sistema educacional diferenciado e específico. Afinal, já havia passado dez anos desde a promulgação da Constituição Federal e a pergunta que não queria calar: em que avançou? O que mudou de fato nas aldeias em relação à educação?

Esse evento da COPIAR, realizado no Centro de Treinamento Maromba, em Manaus, no período de 12 a 16/08/98, contou com a participação de 121 professores indígenas de 29 diferentes povos indígenas da Amazônia. Trata-se de um momento decisivo no avanço que o movimento de professores indígenas vem promovendo para melhorar a qualidade de educação nas comunidades. Nesse sentido, alguns depoimentos são importantes ao serem destacados para percebermos a concepção de movimento que esses professores têm e sobre o papel que o mesmo desempenha.

A COPIAR é uma escola de formação política.
Enilton Wapixana / Roraima

Nós, como educadores aprendemos no dia a dia.
Pedrina Wanana / São Gabriel da Cachoeira

É perceptível a importância do movimento tem na vida dos professores indígenas, na tentativa de construir um modelo de educação escolar indígena. Segundo Tomé Cruz Fernandes, o objetivo maior da COPIAR é resistir à educação escolar diferenciada. Para ele, a educação que os índios querem é a partir das necessidades de cada comunidade indígena em que a cultura indígena esteja em primeiro lugar no processo de escolarização, como um currículo diferenciado, um calendário escolar específico, avaliação, etc.

Ao longo da década de 1990, a COPIAR foi consolidando suas ações e atividades no sentido de garantir a educação diferenciada para os povos indígenas, mas também foi repensando sua instituição e funcionamento, para melhorar a articulação entre as bases e o poder público.

É importante destacar que no encontro de 2000, a COPIAR passou a se chamar COPIAM (Conselho de Professores Indígenas da Amazônia). A partir daí se tornou uma organização macro no sentido de incorporar e envolver os demais estados da região amazônica, na luta por uma educação intercultural e diferenciada.

4.1 O papel da OPIR na construção da educação escolar indígena de Roraima

O ano de 1990 marcou o surgimento da Organização dos Professores Indígenas de Roraima - OPIR, organização para fortalecer a luta por uma educação diferenciada e para garantir direitos constitucionais dos povos indígenas sobretudo em relação à educação. Nesse sentido, a OPIR logo se tornou um exemplo no movimento de professores indígenas na Amazônia, por sua forma de articulação e mobilização dos interesses

educacionais. Repercutiu não somente sobre os povos de I Roraima, mas do Brasil.

É aqui, é importante destacar a última eleição desta organização para o biénio 2005/2007, que marcou pelo exemplo» de democracia e maturidade: os participantes decidem o nível **defl** envolvimento e comprometimento que adolescentes e jovens, I lideranças e professores têm com a construção de educação! escolar. Com isso, o movimento indígena mostra a seriedade que! têm suas assembleias e de que forma decide o futuro de **suas!** comunidades, quando envolve a todos no processo de i intervenção para construção de um projeto comunitário para se u! povo.

NaXIIAssembléiaGeraldaOPIR, realizada entre os dias **10I** e 19/03/05), no Centro Macunaimí, Terra Indígena São Marcos, I vários assuntos foram discutidos e debatidos pelos professores! indígenas de Roraima para pensar uma política educacional! indígena com base no diagnóstico que os grupos apresentaram! sobre a real situação das escolas nas comunidades, no que tange i ao currículo, à merenda escolar, ao material didático, à infra- I estrutura, ao transporte escolar, etc.

O resultado do processo eleitoral foi o seguinte: **7131** participaram da votação, sendo que Pierlângela Cunha do I Nascimento obteve 283 votos; 185 foram para Enilton André **dal!** Silva; 88 para Sobral André; 72 para Helton; 71 para TennisonIj Felipe Raposo; 02 foram anulados e 12 em branco. (Fonte: **XIII** Assembleia Geral da OPIR). [

Participaram do processo eleitoral para escolha da diretoria I da OPIR: professores, lideranças e jovens a partir de 14 anos de i idade podiam votar dentre os cinco candidatos que tiveram se us! nomes homologados na plenária de sexta à noite, 18 março de I

2005. É importante destacar que a diretoria é composta por coordenador, vice, tesoureiro e secretário.

E assim, a OPIR vai consolidando seu papel na construção de modelos de educação escolar indígena em Roraima.

5. Considerações Finais

Com base nas informações coletadas através de leituras sobre a educação escolar indígena no Brasil e em Roraima, bem como nas observações realizadas nas Etapas de Estudos Presenciais Intensivos de formação de professores Macuxi, Ingaricó, Taurepang, Vekuana, Wai-Wai e Wapichana, do Curso de Licenciatura Intercultural, senão também por meio da participação em assembleias, é possível afirmar que alguns avanços têm ocorrido em termos de políticas públicas no sistema educacional brasileiro. Mas ainda assim, muito resta a ser feito e resta a certeza de que é necessário fazer uma avaliação sobre os resultados desse processo de implementação dos direitos indígenas e sobre o modo que isso vem ocorrendo de fato nas escolas indígenas e como isso tem-se refletido na organização social das comunidades.

Compreender a educação escolar indígena no contexto da educação brasileira é perceber que tanto modelos de educação quanto políticas públicas vêm sendo levadas por parte do Poder Público às comunidades indígenas. Somente assim é possível avaliar com mais clareza e criticidade essa garantia social.

Se hoje, a educação escolar indígena tem uma dimensão nacional, na condição de modalidade específica do sistema de ensino brasileiro, não é apenas por vontade política, mas é antes

fruto da organização dos povos indígenas em garantir seus direitos e lutar por melhoria da qualidade de vida. Nesse sentido,] a educação escolar indígena vem preencher uma das lacunas diante da necessidade de aquisição de novas formas de saber e informações para dialogar com a nossa sociedade.

É importante, nesse momento em que se discute a reforma l universitária, que também se pense em estratégias para i consolidar no sistema de ensino brasileiro uma educação como l uma política que atenda à diversidade cultural dos povos 1 indígenas do Brasil. Pensar na realidade sociocultural brasileira l é, antes de tudo, esforçar-se para perceber que os indígenas são cidadãos brasileiros e que seus direitos sociais, territoriais e l culturais devam ser respeitados pelo Estado.

Nesse sentido, discutir o modelo de educação escolar 1 indígena passa pela dimensão cultural em que se encontra a l sociedade atual, diante das transformações políticas, sociais, 1 económicas e ambientais que ocorrem no mundo l contemporâneo,. Há de se encontrar um modo para atender as l necessidades pessoais e técnicas que o aluno indígena precisa l para acompanharas mudanças do mundo atual.

Nesse processo de formação escolar, perceber como as l alternativas económicas e de sustentabilidade para as l comunidades indígenas estão sendo gestada é um outro ponto l que precisa ser investigado. Se a escola tem que ser comunitária l para atender aos anseios dos diversos povos indígenas de l Roraima, a formação de professores indígenas tem o desafio de l consolidar essa nova escola - baseada nos princípios da l interculturalidade e da transdisciplinaridade do conhecimento. l Somente assim, talvez se possa romper com um discurso l abstrato sobre a prática pedagógica, que deve ser l transformadora antes de tudo. j

Para finalizar, pode-se afirmar que isso só será possível se ocorrerem mudanças no sistema educacional brasileiro: quando todos os atores sociais (professores, gestores, pais, alunos, técnicos, entre outros e o próprio governo) estiverem conscientes de seu papel e se assumirem também como agentes de mudança e transformação.

Hoje, os povos indígenas marcham nessa perspectiva porque têm clareza da educação que buscam para as suas comunidades. As comunidades indígenas têm muitas a nos ensinar, assim como nós temos o que lhes mostrar - a relação dialógica é um das possibilidades das trilhas que Chauí traz na sua argumentação.

Por isso, a nossa expectativa é de que o diálogo intercultural, ainda em construção na educação escolar indígena, seja uma das trilhas do futuro (como Chauí aborda em sua análise), numa perspectiva de transformar a atual realidade em que se encontra a educação escolar indígena: romper com a concepção romântica e etnocêntrica presente na sociedade brasileira em relação aos índios. Os povos indígenas estão caminhando para sua autonomia - esse é o novo contexto, um novo diálogo - a interculturalidade. É isso nos coloca o desafio de que é preciso construir uma sociedade mais tolerante... Será a educação o caminho.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília: Centro de Documentação e Informação/Coordenação de Publicações, 1996.

_____. **Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena.** 2. ed. Brasília: MEC, 1994. (Cadernos! Educação Básica, Série Institucional, v. 2.)

_____. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas j Indígenas.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Orientações Básicas do Departamento de Educação/FUNAI para análise e publicação de materiais pedagógicos e literários a serem utilizados nas escolas indígenas.** Brasília: FUNAI, 2001.

_____. **Legislação indigenista brasileira e normas correlatas.** 2. ed. Brasília: FUNAI/DEDOC, 2003. Edvar Dias Magalhães (Org.)

CAPLACA, Marta Valéria. **O debate sobre a educação indígena no Brasil (1975-1995), resenhas de teses e livros.** Brasília/São Paulo: MEC/MARI-USP, 1995. (Cadernos de Educação Básica, v. 1-)

CHAUÍ, Marilena de Sousa. **500 anos: caminhos da memória, trilhas do futuro.** In: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Org.) Índios no Brasil. Brasília: MEC, 1994.

GRUPIONI, Luís D. B.; VIDAL, Lux; FISCHMANN, Roseli (Orgs.) **Povos indígenas e tolerância: construindo práticas de respeito e solidariedade.** São Paulo: EDUSP, 2001.

LOPES DA SILVA, Aracy; LEAL FERREIRA, Mariana Kawall (Orgs.)- **Antropologia, História e Educação**. A questão indígena e a escola. São Paulo: Global, 2001.

_____. **Práticas pedagógicas na escola indígena**. São Paulo: Global, 2001.

_____. GRUPIONI, Luís Donisete B. (Orgs). **A temática indígena na escola. Novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995.

MELATTI, Júlio Cezar. **Índios do Brasil**. 5. ed. São Paulo/Brasília: HUCITEC/UnB, 1987.

OTÁVIO, Rodrigo. **Os selvagens americanos perante o Direito**. São Paulo/Rio de Janeiro/Recife/Bahia/Pará/Porto Alegre: Editora Nacional, 1946. p. 179-191. (Coleção Brasileira. v.254).

PROJETO DE CURSO DE LICENCIATURA INTERCULTURAL do Núcleo Insikiran de Formação Superior Indígena / UFRR. Boa Vista-RR, 2002.

PROJETO PIRA-YAWARA. Programa de Formação de Professores Indígenas no Estado do Amazonas. Manaus: SEDUC.1998.

SILVA, Márcio Ferreira da; AZEVEDO, Mara Maria. **Pensando as escolas dos povos indígenas no Brasil: o movimento dos professores do Amazonas, Roraima e Acre**. In: LOPES DA SILVA, Aracy; GRUPIONI, Luís Donisete B. (Orgs). A temática indígena na escola. Novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995. p. 149-166.

SOUZA FILHO, Carlos Frederico Marés de. **O renascer dos povos indígenas para o Direito**. Curitiba: Juruá Editora, 1999.

SOUZA LIMA, António Carlos de; BARROSO-HOFFMANN, Maria. **Etnodesenvolvimento e políticas públicas**. Rio de Janeiro: Contra Capa; LACED-MN/UFRJ, 2002.

_____. Estado e povos indígenas. Rio de Janeiro: Contra Capa; LACED-MN/UFRJ, 2002.

_____. Além da tutela. Rio de Janeiro: Contra Capa; LACED-MN/UFRJ, 2002.

WEIGEL, Valéria Augusta Cerqueira de Medeiros. **Escolas de branco em malokas de índio**. Manaus: EDUA, 2000.