

ESCOLAS EM MOVIMENTO: TRAJETÓRIA DE UMA POLÍTICA INDÍGENA DE EDUCAÇÃO

ROSA HELENA DIAS DA SILVA
Faculdade de Educação da Universidade do Amazonas

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo pensar a questão da formulação, pelo movimento indígena, de uma política própria para a educação escolar. Procura descrever e analisar a trajetória do movimento dos professores indígenas da Amazônia na sua busca concreta de definição e construção de escolas indígenas, tendo como eixo referencial os doze encontros anuais já realizados pelo movimento.

PROFESSORES – INDÍOS – MOVIMENTO DE PROFESSORES – ESCOLAS

ABSTRACT

SCHOOLS IN ACTION: THE TRAJECTORY OF AN INDIGENOUS EDUCATIONAL POLICY. This paper aims to reflect about the formulation, by the Indigenous Movement, of an adequate policy for school education. It proposes to describe and analyze the trajectory of the Amazonian Indigenous Teachers' Movement in its work to define and delineate the fundamentals of Indigenous Schools, having the past twelve Annual Meetings as the point of reference.

As idéias e os dados aqui apresentados resultaram de trabalho de assessoria e pesquisa junto ao movimento dos professores indígenas da Amazônia, entre 1989 e 1999. No período compreendido entre 1993 e 1998, desenvolvi um estudo como projeto de doutorado, cuja tese *A autonomia como valor e a articulação de possibilidades: um estudo do movimento dos professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre, a partir dos seus encontros anuais* foi defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da USP, em março de 1998 (ver Silva, 1998).

ESCOLAS INDÍGENAS: ENTRE O IDEAL, A BUROCRACIA E A PRÁTICA

Início esta reflexão – que tem como objetivo pensar a questão da formulação, pelo movimento indígena, de uma política própria para a educação escolar – reportando-me à experiência vivida com os professores indígenas de Roraima, durante o Seminário Estadual de Educação Indígena, promovido pela Opir – Organização dos Professores Indígenas de Roraima – na cidade de Boa Vista¹.

No referido evento, os trabalhos foram organizados, em sua maioria, na forma de painéis de apresentação das diversas experiências em curso. Cada escola se fez representar por delegações compostas, em média, por dez pessoas (dentre alunos, professores, lideranças e membros da comunidade). Reuniram-se cerca de 200 participantes dos povos Macuxi, Wapixana e Yanomami².

No primeiro painel, “A educação indígena e suas perspectivas para o ano 2000”, foi levantada uma série de questões, em especial, ligadas à situação dos trabalhos da Divisão de Educação Indígena – DEI –, da Secretaria da Educação – Seduc – de Roraima, à sua articulação com as escolas, à falta de pessoas preparadas para assumir o 2º grau. Também foi lembrada a questão do abandono e da evasão escolar. Segundo levantamento da própria divisão, em 1998, apenas 7% dos alunos concluíram o ensino fundamental.

Outro ponto diz respeito às dificuldades e aos entraves burocráticos, de caráter oficial, que atropelam iniciativas e dificultam o surgimento de novos modelos pedagógicos. Em outras palavras, novas formas de pensar e fazer escola, de acordo com métodos próprios de aprendizagem³. Infelizmente, ainda predomina a noção homogeneizante de um modelo único de escola, o que tem acarretado conflitos e desgastes, atualmente injustificáveis, tendo em vista a nova perspectiva

-
1. Realizado entre os dias 5 e 7 de novembro de 1998, tinha como tema central: “Estudando, trabalhando e produzindo”; e como objetivos: “Fortalecer e divulgar os trabalhos da educação indígena, pela troca de experiência das escolas e comunidades; divulgar a experiência do 2º grau profissionalizante na área de agropecuária e enfermagem; avaliar e organizar os trabalhos numa perspectiva de interesses e visão de conjunto dos povos e comunidades”.
 2. Segundo dados da Opir (1999), em Roraima, há 421 professores indígenas que trabalham com 7.885 alunos indígenas. No documento “Educação intercultural indígena”, Relatório 1998 (Brasília-junho/99), elaborado pelo Departamento de Educação da Fundação Nacional do Índio – Funai –, consta que há nesse estado 154 escolas indígenas, 368 professores indígenas e 6.467 alunos.
 3. Essa, como se sabe, é garantia conquistada na Constituição de 1988, cujo artigo 210 legisla: “O ensino regular fundamental será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”. (Capítulo III – Da Educação, da Cultura e do Desporto – Seção I – Da Educação)

constitucional que supera a visão integracionista e reconhece aos povos indígenas o direito à diferença.

Ficou latente nos debates o fato de as escolas indígenas não estarem conseguindo responder satisfatoriamente aos problemas atuais das comunidades, uma vez que o Estado tem abafado/sufocado/controlado novas maneiras de entender e construir os processos de educação escolar. Prevalece, ainda, a concepção de escola indígena como “adaptação” ao modelo historicamente dominante de instituição escolar.

Apontou-se também a necessidade de uma maior articulação e cooperação entre a Divisão de Educação Indígena, responsável pelas políticas indigenistas do Estado, e a Opir, que representa o movimento indígena e suas políticas, no caso, as políticas indígenas de educação escolar.

É sabido que vários jovens, mesmo os filhos de expressivas lideranças do movimento indígena da região, continuam migrando para Boa Vista, na busca de continuidade escolar. A questão, nesse caso, é como articular os diferentes sonhos: o das organizações indígenas; o das comunidades; o das famílias e o dos próprios alunos, com relação ao que querem da escola. Ainda é muito forte o desejo pela escolarização como esperança de garantia de melhores dias, de um futuro melhor.

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA EM RORAIMA: O INTERNATO DO SURUMU

Procurando entender essa problemática a partir da trajetória da educação escolar na região, vemos que, no final da década de 40, surgia, em pleno lavrado de Roraima – em meio a fazendas e malocas dos chamados “peões caboclos” (na realidade, indígenas Macuxi e Wapixana) –, a missão-escola de São José de Surumu, ligada à Igreja Católica. A crença oficial da época era a de que a escola poderia ser o caminho mais curto e eficaz para transformar o índio em não índio, consumando o processo de integração definitiva daqueles que já eram considerados simplesmente “caboclos” aos olhos da sociedade brasileira, capitalista e ocidental. O ideal missionário-civilizatório inseria-se dentro da perspectiva de desenvolvimento e expansão capitalista pós-Segunda Guerra Mundial. Era o viés humanitário que, subsidiado pela teoria desenvolvimentista da “recuperação do atraso”, pretendia minorar o impacto destruidor e socorrer as vítimas que ficavam jogadas à beira do caminho. Segundo Verhelst (1992), para o darwinismo social, que caracteriza tal pensamento, “as sociedades evoluem a partir de formas inferiores para formas superiores”. Assim, de

acordo com essa teoria, as diferenças culturais são explicadas como “conseqüência de sucessivos retardamentos; portanto, a modernização deverá resultar na universalização da cultura, própria da sociedade industrial moderna”.

Após 30 anos, novos ventos começaram a soprar. O paradigma indigenista/missionário, integracionista/civilizador passa a ser questionado. Os internatos para índios, símbolo maior desse modelo, são atingidos pelo vendaval das idéias e dos ideais de mudança radical de rumos. Surumu passou a década de 70 sob esse processo de profundo questionamento e o internato/escola foi fechado.

A década de 80 é marcada então pelas lutas concretas de recuperação e reconstrução dos territórios e identidades indígenas. É tempo de enxergar novos horizontes e abrir caminhos para o presente e o futuro. É nesse contexto que os tuxauas de Roraima decidem, em 1985, propor uma nova função para Surumu: escola indígena, como Centro de Irradiação da Cultura Indígena, e espaço para “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” (Projeto “Uma Escola Indígena em Surumu”, 1985).

No entanto, o ânimo que impulsionava o desejo de implantação de uma escola indígena, reconhecida pelo governo, arrefeceu-se nos caminhos e descaminhos da burocracia. De outro lado, o Território de Roraima (posteriormente estado) tornara-se uma referência nacional de um movimento indígena articulado e vigoroso, cuja expressão principal é o Conselho Indígena de Roraima – CIR. Surumu transformou-se no espaço de assembleias, cursos e encontros do movimento indígena. O projeto indígena de vida era afirmado, contrapondo-se ao projeto desenhado pelo “civilizado”, qual seja, o do “índio-caboclo-peão-marginal”. Depoimento do tuxaua Terêncio Macuxi, primeiro coordenador do CIR, ajuda-nos a visualizar essa questão:

Nós sempre vivemos assim e a nossa vida não está sem rumo. Caçar, pescar, plantar maniva, comer beiju e damorida, estamos felizes e vivemos como antes, temos roupas, mas a vida é a mesma e também nós somos os mesmos. O que temos é de todos e quando acaba, acaba para todos; vamos caçar de novo e somos iguais, um pedaço para todos. Dizem que o índio não vai para frente por isso, mas eu não tenho a coragem de não dividir com os outros. Não sei se esta vida vai acabar, eu acho que vai acabar só quando acabam com a gente e parece que é isso que querem. Eu quero ser índio para sempre e estou cheio de orgulho de ser filho de meus pais e não tem civilizado que possa me obrigar a não caçar, ou pescar, a não comer “damorida” ou fazer o que eles pedem. (Diocese de Roraima, 1990, p. 51)

Para realizar o sonho não apenas de reconquistar a terra e o orgulho, mas de construir um projeto de autonomia em seus territórios, seria preciso investir na preparação/formação dos quadros para o movimento e as organizações indígenas. Foi então lembrada a possibilidade de organizar tal ação político-pedagógica no Surumu, seja em forma de um centro de formação de lideranças indígenas, seja como escola indígena profissionalizante, de ensino médio, ou algo equivalente.

Como se observa, há um retorno ao debate acerca dos limites e possibilidades das escolas indígenas e à tentativa do movimento indígena em construir uma política própria para a educação escolar que não negue as experiências históricas de resistência, reelaboração e afirmação social, política e cultural empreendidas pelas pedagogias tradicionais indígenas. Como projetar uma escola que, apesar de se assumir como nova instituição educacional, seja parte de um sistema mais amplo de educação indígena, que dialogue e se retroalimente deste?

São desafios nada fáceis de enfrentar já que, como lembram Varela e Alvarez (1992, p. 68), em seu texto “Maquinaria escolar”, no modelo ocidental, “a escola não é somente um lugar de isolamento (...); é também uma instituição social que emerge enfrentando outras formas de socialização e de transmissão de saberes, as quais se verão relegadas e desqualificadas por sua instauração”.

Para Meliá, é certo que

...os povos indígenas mantêm sua alteridade graças a estratégias próprias de vivência sociocultural, sendo a ação pedagógica uma delas. A educação desenvolvida pelos povos indígenas lhes permite que continuem sendo eles mesmos e mantenham a transmissão de suas culturas por gerações. (2000, p. 11)

Porém, como analisa o autor,

...no processo de educação escolar dos indígenas, a perda da alteridade e a dissolução das diferenças são sentidas como ameaças reais, prementes e iniludíveis. Essa perda e essa dissolução, para alguns, relacionam-se até de forma direta e quase exclusiva com a escola. A escola seria um dos fatores decisivos de generalização e uniformidade. (Idem, ibidem)

No tópico que se segue procurarei apontar, com base na experiência dos professores indígenas da Amazônia, como os índios têm lidado com essa situação, dentro do pressuposto assumido por Meliá (2000) no texto “Educação indígena na escola”, qual seja, “não há um problema da educação indígena, pelo contrário, o que existe é uma solução indígena ao problema da educação”.

ARTICULANDO CAMINHOS: AVANÇOS E RECUOS DE UMA EXPERIÊNCIA EM CONSTRUÇÃO

Revisitando os encontros anuais para conhecer o movimento

O Movimento dos Professores Indígenas da região amazônica articula-se, principalmente, no contexto de seus encontros anuais e surgiu como resposta à necessidade de refletir sobre problemas comuns vividos pelos professores e comunidades indígenas da região e encontrar alternativas para uma mudança nos rumos da educação escolar, visando garantir o respeito e a valorização das culturas e dos conhecimentos próprios. No 1º Encontro, realizado em 1988, esse desejo ficou explícito, como no depoimento registrado no relatório do encontro: "o pessoal está se reunindo para mudar essa escola. Estamos nos reunindo para ver como seria a escola ideal para nós" (Encontros Anuais..., 1988/99).

Acreditar na urgência e na possibilidade da conquista de escolas verdadeiramente indígenas, que estejam a serviço de cada povo, como instrumentos de resistência e mesmo revitalização político-cultural, enfim, que contribuam para o processo histórico de sobrevivência como povos, é a força articulatória que une os professores indígenas nesse movimento.

No entendimento dos professores participantes, a escola pode transformar-se em um lugar para se criar e recriar a própria cultura e se enfrentarem os problemas e questões provenientes das novas situações geradas pelo contato, seja com a sociedade envolvente (não índia), seja com os diferentes povos indígenas.

Ainda que muitas experiências e lutas já tivessem ocorrido antes dos encontros, sua realização contribuiu para fortalecer as diferentes iniciativas, para propor alternativas comuns e para elaborar políticas indígenas para a educação escolar nas comunidades. Tais encontros também interferem positivamente nas políticas públicas do país (municipais, estaduais e federais). É o que nos mostram os professores Ticuna:

Para nós Ticuna, o que contribuiu foi principalmente a gente oferecer resistência ao trabalho dos brancos em sala de aula e usar o nosso próprio material didático na sala de aula. Isto foi uma força, a resistência contra os brancos e a participação de comunidades no trabalho dos professores. Antes do 1 Encontro, a gente já vinha trabalhando junto às comunidades com a elaboração de material didático. Os Encontros contribuíram na articulação com outros povos e troca de experiências para manter as escolas resistentes contra o regimento dos brancos. Nós vamos continuar trabalhando como sempre. (Encontro dos professores..., 1990, p.10)

Nesse processo de organização, os encontros anuais representam momentos decisivos. Além de possibilitar articulações culturais e políticas, trocas de experiências e de conhecimentos, favorecem o surgimento de novas concepções de educação escolar indígena que respeitam os conhecimentos, as tradições e os costumes de cada povo. Concomitantemente à valorização e ao fortalecimento da identidade étnica, procuram introduzir conhecimentos necessários para uma melhor relação com a sociedade não índia.

A seguir, traço um panorama geral da trajetória histórica do movimento, em seus já 12 anos de existência, reportando-me a cada encontro realizado. Foram produzidos relatórios de todos os 12 encontros.

No 1º Encontro, realizado na cidade de Manaus, em 1988, cada grupo relatou a maneira de educar na sua comunidade, com base na questão “Como se aprende a viver?” Problematizaram-se a existência da escola e os seus objetivos, tendo em vista o fato de que a educação sempre existiu, o que se traduziu na indagação: “Se já existia educação na originalidade, para que funciona a escola atual?” As reflexões também se reportaram ao perfil da escola desejada e aos passos para obtê-la.

No 2º Encontro, de 1989, foram avaliadas as realizações dos professores para atingir os objetivos em consonância com os princípios estabelecidos com a finalidade de nortear a construção de uma verdadeira escola indígena. Destacaram-se, também, as ações empreendidas para garantir o reconhecimento e a regulamentação das escolas indígenas em nível oficial, pois, como explicitam os professores de Roraima: “o não reconhecimento das escolas indígenas é uma das dificuldades mais graves, no que diz respeito aos trabalhos clandestinos”. Os esforços para se manterem articulados foram considerados importantes para o fortalecimento do movimento e a conquista de seus ideais escolares. Como problemas comuns, destacaram-se a questão das línguas indígenas e a situação complexa de diversidade lingüística presente no movimento.

No 3º Encontro, de 1990, avaliaram-se as contribuições dos encontros anteriores e o papel do movimento no encaminhamento e na resolução dos desafios enfrentados pelos professores na prática diária. Foram também discutidas temáticas como: “Currículos”, “Formação dos professores” e “Articulação do movimento”.

O 4º Encontro, de 1991, aprofundou a discussão de problemas relativos à elaboração de currículos, e o estudo da legislação relacionada direta ou indiretamente à educação escolar indígena. Houve também discussão sobre a articulação do movimento dos professores com as diversas organizações indígenas (de cará-

ter mais amplo, como a Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira – Coiab –; e outros movimentos específicos, como o de agentes de saúde indígena e de mulheres). Realizou-se ainda um trabalho inédito com base na metodologia dos “temas geradores”, ocasião em que os professores puderam vivenciar um profundo exercício de interculturalidade, confrontando os diversos saberes dos povos indígenas presentes no encontro. Um dos momentos mais significativos foi a discussão e aprovação de uma “Declaração de Princípios” sobre a educação escolar indígena, que se tornou, desde a ocasião, o principal documento do movimento, de caráter articulador e reivindicatório.

O 5º Encontro, de 1992, realizado na cidade de Boa Vista, em Roraima, centrou a atenção nos currículos, no regimento, na metodologia do tema gerador no contexto da diversidade cultural, na legislação/política governamental, nas propostas para o novo Estatuto do Índio, no Comitê Assessor do MEC e, ainda, na articulação e na continuidade do processo. Nessa ocasião o Estado do Acre passou a integrar também o movimento.

No 6º Encontro, de 1993, realizado pela segunda vez na cidade de Boa Vista, discutiu-se sobre as “Culturas diversificadas”, o que demonstra a vontade de aproveitar os momentos de reunião não só para se conhecer mas também para conhecer a história e a cultura dos demais povos indígenas presentes. Esse tema, por sua vez, gerou a discussão de vários subtemas: organização social e política; origens; rituais; trabalho, economia e produção; educação tradicional.

O 7º Encontro, de 1994, focalizou, além da temática “Medicina tradicional”, vários outros assuntos, tais como a avaliação da história do movimento; diagnóstico e avaliação da situação atual dos currículos e regimentos; política educacional oficial (governamental) e interna (indígena).

No 8º Encontro, de 1995, discutiram-se as “Escolas indígenas e projetos de futuro” (relação entre escola e economia) com base na “Declaração de princípios”. Elaborou-se também um detalhado diagnóstico da realidade e dos problemas enfrentados pelas escolas indígenas da região, bem como procurou-se identificar as metas a serem alcançadas, dependentes do poder externo (União, estados e municípios), e as que estavam prioritariamente nas mãos do próprio movimento, ou seja, as que dependem da articulação e do trabalho interno. Foi também retomada uma questão fundamental, discutida no 1º Encontro: “Para que escola?”

O 9º Encontro, de 1996, realizado pela primeira vez em São Gabriel da Cachoeira, no Amazonas, elegeu como tema “Escolas indígenas e projetos de futuro”. Na ocasião foram aprofundadas discussões do encontro anterior, a partir da constatação de que as escolas tanto podem ajudar a construir o futuro, como

podem destruí-lo. Foi também debatida a problemática da saída dos jovens das aldeias, por falta de alternativas internas.

O 10º Encontro, de 1997, realizado em clima de festa, em comemoração aos dez anos, teve como tema “Avaliando o passado é que se constrói o futuro”. Num grande esforço coletivo, os participantes efetuaram profunda avaliação dos avanços alcançados e dos problemas e dificuldades que permanecem no tocante à situação das escolas indígenas nas regiões englobadas pelo movimento. Também se discutiu a continuidade do movimento, com base na temática “Pensando as perspectivas futuras”.

No 11º Encontro, de 1998, além de serem abordados inúmeros temas – “A educação indígena e suas alternativas rumo ao ano 2000”; “Amazônia: políticas de ocupação e desenvolvimento”; “Educação indígena na trilha do futuro”; “As organizações indígenas frente aos projetos de ocupação da Amazônia”; “Educação indígena e desafios atuais” –, foi desenvolvido um trabalho sobre a proposta de estruturação da COPIAR, suas ações e maneira de se organizar. Decidiu-se também que essa discussão deveria ser aprofundada nas diferentes regiões, durante o período posterior ao encontro, e retomada no 12º Encontro, de 1999.

O 12º Encontro, de 1999, realizado novamente na cidade de Manaus, escolheu como tema “A educação indígena nas trilhas do futuro: o Brasil que a gente quer são outros 500”. Na ocasião, foram analisados a situação da educação escolar nas regiões e os avanços e impasses na construção de escolas indígenas. Foram também relatadas experiências indígenas na gestão da educação, atividade que contou com a contribuição do professor Gersem dos Santos Luciano, do povo Baniwa, na época secretário municipal de educação de São Gabriel da Cachoeira, no Amazonas, e do professor Bento Macuxi, coordenador da DEI, de Roraima.

A opção pela “oficialização”: riscos e desafios de um novo momento

A dinâmica dos encontros tem priorizado, ao longo desses 12 anos, o intercâmbio das variadas experiências de como “fazer escolas indígenas”, fortalecendo o movimento como formulador de políticas e princípios próprios para a educação escolar. Também a troca de informações acerca do debate nacional quanto ao direito dos povos indígenas a “escolas diferenciadas”, inclusive prevista na legislação oficial, tem merecido constantes reflexões, como foi o caso da discussão sobre Resolução elaborada pelo Conselho Nacional de Educação, que cria e normatiza a categoria “escolas indígenas”. No final do último encontro, em 1999, decidiu-se, com o objetivo de aprimorar o instrumental de organização do movimento – seu

poder de articulação e proposição –, transformar a Copiar em Conselho de Professores Indígenas da Amazônia – Copiam. Para tanto, as diversas regiões assumiram tarefas concretas, entre as quais a elaboração de uma proposta de estatuto, discutida no 13º Encontro Anual, em Manaus, em agosto de 2000.

Esse encontro teve o formato de Assembléia Geral do Copiam, ocasião em que foi abordado o tema “A educação indígena diferenciada é a trilha do novo milênio”. Com uma pauta predominantemente ligada às questões da estruturação do movimento (estudo e aprovação da proposta de estatuto; eleição de coordenadores; apresentação e aprovação de logotipo do Copiam), o evento avaliou os 12 anos de movimento e planejamento de atividades do Conselho, além de elaborar estudos sobre a legislação da educação indígena, incluindo o tema do “Estatuto do índio” (ainda em fase de tramitação no Congresso Nacional).

Percebe-se claramente a prioridade à questão da organização interna. Notam-se, porém, os riscos de uma tendência à burocratização do movimento, questionada pelos próprios membros da antiga Comissão (Copiar), como se pode identificar no seguinte pronunciamento:

...a COPIAR é uma instância refinada para discutir os assuntos e avançar nas estratégias para uma política indígena de educação escolar. A idéia é a de melhor se estruturar para enfrentar os desafios, sem perder as características e qualidades construídas nesses mais de dez anos: ser uma instância de articulação, sem hierarquias, organizada horizontalmente (ou seja, cada pessoa de referência é a COPIAR em sua região). Como sabemos, essa forma de se organizar é um novo modelo que não deve ser perdido mas sim aperfeiçoado. Não queremos verticalizar o poder. (Encontro de professores..., 1998)

Novo projeto trienal: traçando metas e estratégias político-organizativas

Constam como objetivos do novo projeto trienal, referente a 2000-2002:

1. Continuidade da realização dos encontros anuais enquanto espaço de definição da pauta, dos princípios e prioridades do movimento;
2. Articulação local/regional/sub-regional visando à socialização da reflexão acumulada pelo movimento ao longo dos últimos 12 anos e ao aprimoramento das práticas indígenas escolares na construção de projetos de escolas próprias e de qualidade, enquanto partes dos projetos indígenas de futuro;
3. Fortalecimento, consolidação e ampliação do movimento, através da criação e estruturação do COPIAM e da definição de estratégias conjuntas de participação nas políticas públicas, visando à concretização dos direitos indígenas, em especial, os educacionais. (Conselho dos professores..., 1999, p. 7)

As prioridades eleitas para o período são:

1. Articulação local, regional e sub-regional com ampliação do movimento para novas regiões e possibilidade de participação de todos os professores das bases nas discussões e reflexões quanto à realidade das escolas indígenas e às mudanças propostas pelo movimento;
2. Fortalecimento e concretização das experiências indígenas de escola;
3. Consolidação do COPIAM enquanto organização dos professores indígenas da Amazônia em seu papel político-pedagógico interno e externo. (Idem, p. 7-8)

Ao refletir sobre os rumos do movimento, a comissão reunida para a elaboração do projeto trienal lembrou que ao longo desse tempo houve uma conscientização sobre a importância de se articular a discussão sobre as escolas com os projetos indígenas para o futuro.

Neste sentido, entende-se que as escolas não podem “servir como ‘portas de saída’ dos jovens indígenas das aldeias e comunidades”. Ao contrário, “devem contribuir para a busca de soluções mais amplas para o presente e o futuro de nossos povos”.

Foram também apontados os resultados positivos já alcançados. Dentre eles, o caráter formador dos encontros anuais, que se têm configurado como “uma escola de lideranças”; a ocupação dos espaços oficiais de discussão e encaminhamento das questões referentes às escolas indígenas, como a participação no Comitê de Educação Escolar Indígena do Ministério da Educação, na Divisão de Educação Indígena de Roraima, no Conselho de Educação Escolar Indígena do Amazonas, no Núcleo de Educação Indígena do Acre, e em diversos Conselhos Municipais de Educação.

Internamente, buscam-se o reconhecimento e a sintonia entre o movimento da educação e o movimento indígena mais amplo. Com muita força, os encontros locais e regionais propiciam a ligação das diversas lutas e temáticas (educação; saúde; auto-sustentação; organização de mulheres; terra) ao possibilitar a participação conjunta dos diferentes atores (professores, agentes de saúde, mulheres, lideranças tradicionais...). Afirma-se assim o entendimento de que a educação não é preocupação exclusiva dos professores. É um compromisso de todos. É a comunidade que irá definir a escola que deseja, ou seja, o que é realmente uma educação escolar específica e diferenciada, com qualidade nova, própria.

Reflexão indígena, a partir da vivência diante do poder público municipal

Este trabalho, ao procurar entender o processo de elaboração de uma política pública alterativa – a partir da experiência do movimento de professores indí-

genas da Amazônia –, assume, juntamente com eles, os riscos e as esperanças de sonhar/projetar/realizar projetos indígenas de escola.

Encerro com um pronunciamento do professor Gersem dos Santos Luciano⁴ que desenvolveu sua gestão educacional em um município de população majoritariamente indígena (95% de índios oriundos de 19 povos diferentes, segundo censo autônomo da Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro – FOIRN).

Além de criar o Sistema Municipal de Ensino, Gersem procurou priorizar ações no sentido de incentivar uma educação escolar realmente indígena. Em seu entendimento, nessa empreitada, eram fundamentais o fortalecimento do movimento indígena local, em especial dos professores indígenas, a capacitação e a valorização dos quadros locais. Assim, uma das ações estratégicas desenvolvidas foi o Programa de Formação de Professores Indígenas⁵. Tal programa

...visa basicamente qualificar os professores indígenas da região, com o objetivo de aprimorar o processo de ensino-aprendizagem, aperfeiçoando em especial a atividade docente, nas 172 escolas das comunidades indígenas, assegurando-lhes o direito a uma educação escolar própria, diferenciada, intercultural, de boa qualidade e que respeite a diversidade das situações sociolinguísticas dos povos da região, de acordo com as Diretrizes do Plano de Educação da Secretaria Municipal de Educação: “Construindo uma educação escolar indígena – 1997-2000”, com as Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena (Ministério da Educação, 1994) e com a nova LDB, lei n. 9.394/96. (São Gabriel da Cachoeira, 1997, p. 3)

Durante o 1º Seminário de Educação Escolar Indígena no Amazonas, realizado em Manaus, no ano de 1998, com objetivo de criar o Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena, Gersem foi convidado a expor suas idéias e propostas em uma conferência intitulada “Professores Indígenas – a especificidade da educação escolar indígena”.

A seguir, e a título de finalizar o artigo mantendo muitas questões “em aberto”, já que muito está para ser construído, seleciono trechos da referida conferência, por entender que ela traz, em síntese, as principais indagações desse debate acerca das escolas indígenas, com muito destaque à questão da autonomia.

4. Gersem Baniwa, formado em filosofia pela Universidade do Amazonas, é expressiva liderança do movimento indígena, tendo ocupado cargos (como o de secretário municipal de Educação de São Gabriel da Cachoeira, entre os anos de 1997 e 1999) e atuado quer nas instâncias locais e regionais, quer nas instâncias nacional e internacional.

5. Em fase de conclusão, o programa formou, no final de 2000, em nível médio (magistério indígena), aproximadamente 200 professores.

O tema da especificidade é necessariamente associado à educação indígena diferenciada. Termos comuns, porém profundos. Se não se reconhece a diferença, não pode haver especificidade. Para mim, aí está o maior problema, ou melhor, o maior desafio para a Educação Escolar desejada pelos Povos Indígenas, mais especificamente pelos professores indígenas. Ao considerarmos essa trajetória histórica, percebemos quantos avanços, quantas conquistas, quantas experiências interessantes por este país afora nos encorajam neste caminho. Se por um lado isso é verdade, por outro percebemos que os nossos povos, as comunidades e as nossas escolas têm mudado muito pouco quanto à sua realidade presente e perspectivas futuras de autonomia, de afirmação de identidade, de garantia plena de vida social própria, ou seja, garantir o nosso modo de ser e viver, reconhecido, valorizado pela sociedade envolvente. Não será porque falta alguma coisa importante nesse processo de luta? (Seminário de Educação Escolar..., 1998, s/n)

Após essa instigante pergunta, Gersem passa a traçar pontos e críticas que percebe como fundamentais e decisivos, a partir de sua própria experiência no movimento e na gestão pública da educação:

1. Definição de projeto social indígena, capaz de responder a nossa realidade de contato;
2. Preceitos Constitucionais que ninguém aplica, por falta de mecanismos específicos, que dependem da vontade política de nossos governantes;
3. Não basta só criar um Conselho de Educação Escolar Indígena, se não trabalhamos no sentido de mudar a mentalidade, as estruturas burocráticas que inviabilizam qualquer educação escolar indígena;
4. O Poder Público não pode pensar em projeto escolar para os índios: seu papel é apoiar e dar condições para que os índios o façam, o desenvolvam. Por exemplo, quando se fala de cultura, não é obrigação do Estado resgatar, recuperar, e sim reconhecer, valorizar e afirmar a cultura de um povo indígena;
5. A educação escolar indígena tem que ser abraçada pelos índios, como mecanismo, como instrumento para afirmação e consolidação de seus projetos históricos, como um todo, e não como modelo de educação não indígena que prepara para o mercado e a competição;
6. Educação escolar indígena não pode ser limitada ao ensino bilíngüe, produção de livros didáticos próprios, mas como parte do projeto de vida coletivo dos povos indígenas;
7. No campo da política da educação, a educação escolar indígena jamais progredirá, sem condições financeiras, como hoje vem acontecendo, muito menos a partir das leis, das normas administrativas e burocráticas do nosso país. Os esforços do MEC são louváveis, mas estão longe de responder minimamente para que se tenha uma política de educação escolar indígena, defendida pela Constituição Federal, na qual estejam presentes os termos: autonomia, diferença, especificidade, protagonismo, pluriculturalismo, e afirmação da identidade. (Idem, ibidem)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CONSELHO DOS PROFESSORES INDÍGENAS DA AMAZÔNIA. Projeto Global: triênio 2000-2002. Manaus, 1999.
- DIOCESE DE RORAIMA. *Índios e brancos em Roraima*. Boa Vista, 1990.
- _____. *Projeto de "uma escola indígena em Surumu"*. Boa Vista, 1985.
- ENCONTROS ANUAIS DOS PROFESSORES INDÍGENAS DO AMAZONAS, RORAIMA E ACRE, 1/12. *Relatório*. 1988/99.
- ENCONTRO DOS PROFESSORES INDÍGENAS DO AMAZONAS, RORAIMA E ACRE, 12. *Reunião preparatória*. Manaus, 1998.
- ENCONTRO DOS PROFESSORES INDÍGENAS DO AMAZONAS, RORAIMA E MANAUS. *Relatório*. Manaus, Copiam, 1990.
- FUNAI. Departamento de Educação. *Educação intercultural indígena, 1998: relatório*. Brasília, 1999.
- MELIÁ, B. Educação indígena na escola. *Cadernos CEDES*, Campinas, n. 49, 2000.
- SÃO GABRIEL DA CACHOEIRA. Secretaria Municipal. *Programa de formação de professores indígenas: habilitação magistério indígena*, 1997.
- _____. *Projeto de lei que cria o sistema de ensino de São Gabriel da Cachoeira*, 1998.
- SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO AMAZONAS, I. *Relatório*. Manaus, 1998.
- SEMINÁRIO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO INDÍGENA. *Relatório*. Boa Vista, 1998.
- SILVA, R. D. *A Autonomia como valor e a articulação de possibilidades: um estudo do movimento dos professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre, a partir dos seus encontros anuais*. Quito: Abya-Yala: 1998.
- VARELA, J., ALVAREZ, F. A Maquinaria escolar. *Teoria & Educação*. São Paulo, n. 6, 1992.
- VERHELST, T. *Identities culturais e desenvolvimento*. Petrópolis: Vozes, 1992.

DECLARAÇÃO DE 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 públicos governamentais responsáveis pela educação escolar indígena.
 5. São garantidas aos professores indígenas uma formação específica, atividades de reciclagem 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 correto 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 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 serão corretamente tratadas e veiculadas a história e a cultura dos povos indígenas brasileiros, a fim de acabar com os preconceitos e o racismo.
 14. Todos os municípios e estados onde houver escolas e professores indígenas devem dar apoio e material aos encontros e reuniões dos professores indígenas, quando forem realizados em áreas indígenas e propiciar toda a infra-estrutura necessária, inclusive cedendo locais, quando forem realizados nas cidades.
 15. O sistema de ensino das escolas indígenas deverá ser o federal.
- OBS: Em 1994, dois artigos da Declaração (14 e 15) sofreram alteração, ficando com a seguinte redação:
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. Garantir uma Coordenação Nacional de educação escolar indígena, interinstitucional, com a participação paritária de representantes dos professores indígenas.