



GT21 - Educação e Relações Étnico-Raciais – Trabalho 471

EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: REFLEXÕES E CONFLITOS CONTEMPORÂNEOS À LUZ DO BRASIL

Thaís Janaina Wenczenovicz - UERGS

Agência Financiadora: CNPq

Resumo

Com o advento da Constituição de 1988 as comunidades indígenas passam a usufruir dos mesmos direitos fundamentais e com equidade aos demais grupos sociais na sociedade brasileira. Dentre os pilares constitucionais destaca-se o direito fundamental social a Educação. Mesmo sabedores que a vida dentro das terras indígenas garante o desenvolvimento integral da identidade cultural e social dos nativos, alguns indicadores sociais são piores nessas áreas do que fora delas. O índice de analfabetismo na população de 15 anos ou mais, de 9,6% no País, sobe para 23,3% na população indígena em geral e chega a 32,3% entre os que indígenas que vivem em terras próprias. Entre os índios que vivem fora das terras indígenas, a proporção cai para 14,5% de analfabetos. Dentre as inúmeras dificuldades uma das causas é a carência de escolas nas terras indígenas. Esse artigo pretende analisar o direito a educação as comunidades indígenas, bem como algumas dificuldades que as mesmas possuem para garantir o acesso a educação. O procedimento metodológico utilizado é o bibliográfico-investigativo, com uso de dados estatísticos do CIMI, Funai e Censo escolar/INEP.

Palavras-Chave: Comunidades Indígenas; educação;

INTRODUÇÃO

O Brasil possui uma significativa diversidade étnica e linguística, estando entre uma das maiores do mundo. Muito disso é por conta da pluralidade indígena. Suas culturas materiais e imateriais registraram em larga escala saberes e historicidade sócio-culturais complexas, sofisticadas em muitos aspectos, interessantes por si mesmas e portadoras de significativos valores para o mundo moderno, como o respeito pela natureza e um modo de vida sustentável. Mesmo assim, a degradação das culturas tradicionais pelo contato assíduo com a comunidade dita como ‘civilizada’ foi ágil e

com grandes transformações nas relações materiais e sócio-culturais em decorrência das práticas assimilacionistas.

Por muitas décadas as comunidades indígenas foram excluídas como elemento formador da nação e por consequência a margem do processo de discussão dos seus direitos individuais e coletivos. Desde a chegada do colonizador homens e mulheres das centenas de etnias indígenas foram relegadas do processo de participação na sociedade nacional.¹

Mesmo com o reconhecimento da hecatombe histórica vivenciada pelos povos indígenas e da sua inclusão na legislação nacional ainda há muito o que se fazer para inibir o processo de violência que os cerca. Muito embora os indígenas sejam considerados mais protegidos dentro de suas terras, onde é maior o percentual daqueles que ainda têm língua própria e são capazes de reconhecer a própria etnia, o processo de minimização prossegue.

O presente artigo divide-se em três partes: Educação Indígena: conceitos e historicidade; Educação Indígena: identidade e legislação e a última parte discorre sobre os Direitos Fundamentais e, em especial o direito à Educação. O procedimento metodológico aqui utilizado é o analítico-investigativo, tendo aporte também na legislação educacional internacional e nacional. No intuito de contrastar e comparar os dados estatísticos, foram utilizadas outras fontes de informações como o Censo Escolar Indígena de 2006 (INEP), dados da FUNAI relativos a inclusão e a educação e do Conselho Indigenista Missionário/CIMI, bem como dados da ONU Brasil índices sociais e educacionais.

2 EDUCAÇÃO INDÍGENA: CONCEITOS E HISTORICIDADE

O início do século XXI está marcado, no cenário das políticas públicas de educação no Brasil, pela intensificação dos debates acerca do acesso diferenciado de grupos socialmente excluídos e marginalizados, por meio de ações afirmativas. Em segundo plano, e em consequência da efetiva implementação de medidas de ação

¹ Colaborou com esse estudo enquanto leitura referencial QUIJANO, Anibal. **Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina**. Buenos Aires: CLACSO Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005.

afirmativa, tem se colocado um agregado de questões de ordem variada, de acordo com o grupo-alvo dessas iniciativas, que tem sido enfeixado em torno da palavra permanência.

No Brasil, os povos indígenas têm reconhecidos juridicamente suas formas próprias de organização cultural e social, seus valores artísticos, simbólicos, tradições, e processos de constituição de saberes e transmissão cultural para as gerações futuras. A extensão desses direitos no campo educacional ampliou o processo de aculturação e assimilação com ao aproximarem-se da instituição escolar, já que esse movimento corroborou com o processo de mudança de hábitos e costumes.

A escola, espaço que também possui um histórico de aculturação e assimilação, bem como imposição de valores, passa a ser reivindicada pelas comunidades indígenas como espaço de construção de relações intersocietárias baseadas na interculturalidade e na autonomia política.

Por isso, a ideia de hibridismo que autores como Hall² (2004) e Silva³(2000) trazem em suas produções teóricas é fundamental para problematizar o contexto de grandes transformações sociais que se vive na atualidade - lugar onde aparece com mais frequência este sujeito amalgamado, mesclado, multicultural, denominado de híbrido ou pós-moderno.

O direito a educação escolar indígena - caracterizada pela afirmação das identidades étnicas, pela recuperação das memórias históricas, pelo reconhecimento das matrizes linguísticas e conhecimentos dos povos indígenas se associa a tríade: escola/sociedade/identidade e se efetivou através de sua trajetória histórica em direção a democratização das relações sociais no país.

A educação indígena brasileira, inicialmente foi marcada pela oralidade. Os ensinamentos eram transmitidos de pais para filhos com o reconhecimento dos saberes e vivências coletivas. Esses se utilizavam das práticas cotidianas através do uso da arte, lendas, mitos e ritos de passagem de caráter religioso e público para que a transmissão do conhecimento, a socialibilidade e integração ao grupo se efetivasse.

² HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. Cap. I.

³ SILVA, T. T. da (Org.). **Identidade e diferença. A perspectiva dos estudos culturais**. 1.ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

Com a chegada do colonizador, todo esse sistema se viu na contingência de mudar, introduzindo o ensino por professores, com disciplinas compartimentalizadas e de pouca vinculação com a realidade e sua herança cultural. No período Colonial (séc. XVI ao XIX), praticamente, a educação que se ofertou aos nativos se resumiu ao catecismo religioso. Alguns foram preparados em ofícios artísticos, mecânicos e técnicas agropastoris. Nesse período, buscou-se a abolição da diversidade linguística em favor de uma unidade lusófona.

Remontando ao período colonial e se estendendo até o século XX, temos um modelo de educação escolar desenvolvido por ordens religiosas, em especial a Companhia de Jesus, cujo intuito foi à cristianização do gentio. Ou seja, para converter, primeiro dever-se-ia civilizar e, nada mais produtivo que utilizar-se da educação das crianças ao passo que deixavam-nas distantes do ambiente natural (cotidiano coletivo) para atingir o objetivo da ‘civiltude’.⁴

Neste processo, muitos elementos culturais e práticas educativas originais se perderam e ou modificaram. Desde o início se patentearam diferenças culturais aparentemente intransponíveis, e a adequação do sistema educativo ocidental à transmissão do pensamento e da cultura nativa tem sido desde então objeto de perene controvérsia e fonte de conflito.⁵

Para salvaguardar e tentar resolver alguns desafios mais urgentes, o governo criou em 1910 o Serviço de Proteção ao Índio (SPI). O Serviço garantiu a posse de algumas terras tradicionais aos seus ocupantes e as protegeu contra invasões, bem como reconheceu a importância de suas culturas originais e suas instituições. Entretanto, sua atuação foi de pouca repercussão.

Com a exígua atuação do SPI, em 1967, surge a Fundação Nacional do Índio (Funai). Essa também não encontrou condições fáceis de trabalho, erguendo-se sobre os escombros do SPI, administrando um contexto de perene falta de recursos humanos e financeiros teve por muito tempo como objetivo central assimilar os povos à cultura brasileira. Embora essa linha de pensamento já não fosse um consenso, serviu de base do *Estatuto do Índio*, lei que entrou em vigor em 1973.⁶ (LIMA, 2009, p. 21-30)

⁴ ALMEIDA, José Ricardo Pires de. **Instrução pública no Brasil (1500-1889): história e legislação**. 2. ed. São Paulo: EDUC/INEP/MEC, 2000. Cap. I

⁵ FLECK, Eliane Cristina Deckmann. "A educação jesuítica nos Sete Povos das Missões (séculos 17–18)". In: Ministério da Educação do Brasil. **Revista Em Aberto**, 2009. p.109-118.

⁶ LIMA, Luciana Alves de. **Direito Socioambiental - Proteção da diversidade biológica e cultural dos povos Indígenas**. Curitiba: Faculdade de Direito de Curitiba, 2009. p. 21-30.

O Estatuto do Índio seguiu o mesmo conceito do Código Civil Brasileiro de 1916 e considerava os povos indígenas como "relativamente capazes", sendo tutelados por um órgão estatal. Atualmente, cabe à Fundação Nacional do Índio a tutela estatal. Em seu primeiro artigo, a lei estabelece que seu objetivo é "integrar os índios à sociedade brasileira, assimilando-os de forma harmoniosa e progressiva".

A Constituição de 1988 dá um novo tratamento aos povos indígenas: reconhece sua identidade cultural própria e diferenciada (organização social, costumes, línguas, crenças e tradições), assegurando o direito de permanecerem como índios e explicita como direito originário (que antecede a criação do estado) o usufruto das terras que tradicionalmente ocupam. Segundo a constituição, cabe ao Estado zelar pelo reconhecimento destes direitos por parte da sociedade. O papel do estado passa, então, da tutela de pessoas para a tutela de direitos.

Diante desta mudança, tornou-se necessária a revisão do Estatuto do Índio. Neste sentido, foram apresentados na Câmara Federal três projetos de lei: um de autoria do Poder Executivo e outros dois de autoria de organizações não governamentais. A partir de 1992, criou-se, na câmara, uma comissão especial para examinar o assunto. Em junho de 1994, esta comissão aprovou um substitutivo que disciplina o Estatuto das Sociedades Indígenas. Entretanto, antes de seguir para o Senado, em dezembro do mesmo ano, após as eleições presidenciais, parlamentares entraram com um recurso para que o projeto fosse submetido ao plenário da Câmara. Desde então, encontra-se paralisado. A revisão do Estatuto do Índio é uma das principais demandas dos povos indígenas hoje no Brasil, ao lado da demarcação das suas terras.

A necessária ruptura com o paradigma assimilacionista, como apontado ocorre apenas com a promulgação da Constituição de 1988, que pela primeira vez implementa formalmente no país, uma nova proposta de relacionamento entre o Estado e seus cidadãos indígenas. Através da União das Nações Indígenas (UNI), associada à Constituição de 1988, a qual declarou "todos são iguais perante a Lei, sem distinções de qualquer natureza" se admitiu o princípio da igualdade, acrescido ao ideário do multiculturalismo. Nesse ínterim, houve o reconhecimento de vários direitos indígenas, incluindo o direito à posse da terra habitada tradicionalmente e à preservação intacta de suas culturas no ambiente natural. Entretanto, o *Estatuto* e a *Constituição* entraram em conflito em aspectos doutrinários e se tornaram polêmicos em várias questões. Acresce-se a isso que o regime de tutela, à qual os nativos estão formalmente sujeitos pelo Estado, como definido no *Estatuto* está em conflito com aquele expresso no *Código Civil*.

Existe disputa sobre o que quer dizer "terras tradicionais", sobre o significado de etnia, e a controvérsia permanece acesa em torno de vários outros conceitos fundamentais.

Dentre as transformações desse período, o surgimento da FUNAI, órgão existente até hoje, é sem dúvida algo bastante relevante, posto que ao substituir o espaço ocupado pelo SPI, ela passa a ser o órgão responsável para atuar com a temática indígena no país e tem como uma de suas principais finalidades proteger e promover os direitos dos povos indígenas (conforme o Decreto nº 7056/2009).

Esta ideia de proteção dos povos indígenas é um elemento de continuidade que se percebe entre o SPI e a FUNAI, pois conserva a concepção de que os indígenas precisam de um tutor para se desenvolver, alguém que administre parte das questões essenciais de suas vidas. Em outras palavras, a visão paternalista do indígena como relativamente incapaz. Em alguma medida, essa postura adotada pela FUNAI na década de 1970 ainda permanece arraigada nos seus agentes e em parte dos povos indígenas: “Daí a ideia da FUNAI como pai e mãe, ainda muito presente entre vários povos indígenas do Brasil.” que de certo modo, influencia até hoje a maneira como os povos indígenas se relacionam com os órgãos do Estado.⁷

No contexto de surgimento da FUNAI ainda predominava a ideia de que era necessário promover a assimilação dos povos indígenas à “sociedade nacional”. De fato, o paradigma assimilacionista não era uma particularidade do Brasil ou da América Latina, e um dos melhores exemplos disso é a Convenção nº 107 de 1957 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre os povos indígenas, ratificada pelo Brasil em 1966.

Na Convenção, assegura-se a proteção dos povos indígenas no preâmbulo com destaque ao fato de alguns povos não se encontrarem “integrados na comunidade nacional” e por consequência não obterem acesso aos mesmos direitos e às mesmas vantagens que o restante da população. Logo, a solução encontrada para esse problema seria realizar a “[...] integração progressiva nas respectivas comunidades nacionais e a melhoria de suas condições de vida ou de trabalho.”⁸

Diversos outros dispositivos legais em anos recentes contemplaram interesses indígenas em áreas como assistência social, apoio à produção e regularização fundiária, educação, meio ambiente e saúde.

⁷ LUCIANO, Gersem dos Santos. **O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Continuada, Alfabetização e Diversidade. LACED/Museu Nacional, 2006. p. 35.

⁸ Cf. Convenção nº 107, OIT, 1957.

3 ESCOLA INDÍGENA E A INCLUSÃO

A presença da escola nas comunidades indígenas é um dos motivos que levaram a instituição escolar congregar muitos movimentos afirmativos junto às comunidades nativas em todo o Brasil. Data de 1999 a realização do primeiro Censo Escolar Indígena. Esse levou dois anos para ser disponibilizado na forma de publicação. Pode-se apontar inicialmente a relevância dessa base estatística - de caráter nacional sobre as escolas indígenas, pois permitiu pela primeira vez apresentar as características das escolas localizadas em terras indígenas, contendo informações gerais sobre escolas, professores e estudantes indígenas em todo o país.

A partir deste levantamento foi possível traçar o primeiro panorama da situação da educação escolar indígena no Brasil. Esse movimento permitiu que o INEP/MEC, responsável pelo levantamento de dados e indicadores da educação no Brasil, incluíssem as comunidades nativas do Brasil, sejam elas públicas, privadas ou comunitárias.

O Censo Escolar de 2005 identificou 2.323 escolas indígenas, em todos os Estados da Federação, com exceção do Piauí e Rio Grande do Norte. Em termos de dependência administrativa, há mais escolas municipais (52,39%) que estaduais (46,66%), com 0,95% de escolas particulares. Há diferenças importantes entre as regiões, que merecem ser evidenciadas: enquanto nas regiões Norte (62,08%) e Centro-Oeste (83,93%) predominam as escolas municipais, nas regiões Nordeste (83,93%), Sudeste (77,55%) e Sul (71,30%) predominam as escolas estaduais. Essas diferenças se acentuam quando verifica-se a distribuição por dependência administrativa em cada Estado. Nesse contexto, pode-se perceber claramente tendências consolidadas em termos de vinculação municipal ou estadual.⁹

Nos Estados de Rondônia, Roraima, Amapá, Tocantins, Maranhão, Ceará, Pernambuco, Alagoas, Sergipe, Minas Gerais, São Paulo, Santa Catarina, Rio Grande do Sul e Goiás, de 80 a 100 % das escolas são estadualizadas. Situação inversa ocorre nos Estados do Amazonas, Pará, Bahia, Espírito Santo, Paraná, Mato Grosso e Mato

⁹ INEP/MEC: **Dados estatísticos**, 2006.

Grosso do Sul onde mais de 80% das escolas indígenas estão vinculadas aos municípios. Uma avaliação detalhada dessas duas tendências é tarefa que se impõe no momento atual e precisaria ser realizada para que se verificasse o impacto da adoção de um modelo ou outro na qualidade das escolas indígenas, seja em termos de garantir infraestrutura adequada e condições de funcionamento regular do estabelecimento de ensino escolar, seja em termos da manutenção de programas de formação inicial e continuada dos docentes indígenas, bem como a existência de programas de apoio para a produção e publicação de materiais didáticos específicos para uso nessas escolas.¹⁰

Com base no banco de dados do MEC, ainda é possível observar que a partir de 2002, a expansão anual da matrícula em escolas indígenas aproximava-se da taxa de 10% ao ano. Nenhum outro segmento da população escolar no Brasil apresentou um crescimento tão expressivo no período – levando em conta a área rural e urbana.¹¹ (INEP/MEC: Dados estatísticos, 2006)

Dessa forma, quando consideramos a distribuição da população indígena dessas regiões, segundo a situação de domicílio, verifica-se que, na Região Norte, apenas 21,7% de sua população indígena (46.304) vive em área urbana, e 78,3% (167.140) em área rural, das quais 97% (162.056) vivem especificamente em áreas rurais de municípios possuidores Tis (Terras Indígenas). Já na Região Sul, 61,6% da população indígena (52.247) vive em área urbana, e 38,4% (32.500) em área rural, sendo que 81,2% (26.402) vivem em áreas rurais de municípios possuidores de Tis.¹²

A Região Nordeste, segundo maior contingente populacional indígena do Brasil (170.389) segundo dados do IBGE, tem 62% dos indígenas (105.728) residindo em área urbana, o que representa praticamente o dobro do que foi registrado na Região Sul, e 38% (64.661) da sua população residindo em área rural. Destes 66,2% (42.838) em áreas rurais de municípios possuidores de TIs.¹³

Em que pesem os avanços obtidos nas últimas décadas, estes dados demonstram que muito ainda tem que ser feito, pois a relação entre o número de alunos indígenas nos dois segmentos do Ensino Fundamental é muito menor que dos demais grupos

¹⁰ INEP/MEC: **Dados estatísticos**, 2006.

¹¹ INEP/MEC: **Dados estatísticos**, 2006.

¹² IBGE: **Censo Demográfico de 2010**.

¹³ IBGE: **Censo Demográfico de 2010**.

étnicos. Também o número de estudantes indígenas em turmas de Ensino Médio e Superior é reduzido. Isto significa que centenas de jovens indígenas ainda têm que migrar para as cidades em busca do Ensino Médio, enfrentando como maior adversidade a ausência das políticas de acessibilidade e permanência na escola.

É importante ressaltar, que estão em atuação nessas escolas indígenas 8.431 docentes. Entretanto, não é possível saber quantos desses professores são indígenas e quantos são não-índios.¹⁴ A Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena da SECAD/MEC estima que 90% desses professores sejam indígenas. Desses docentes, 54,55% são contratados pelos Estados, 44,45% pelos municípios e 1% estão vinculados às escolas municipais. A maior parte deles, 72,01%, estão concentrados no ensino fundamental, de 1º. ao 9º. ano. Uma outra parcela significativa destes professores, cerca de 14,60%, atua na pré-escola e em creches. Há uma grande heterogeneidade no grau de escolaridade desses professores, situação que já fora detectada no Censo Escolar Indígena em 1999. No Censo de 2005, 9,95% dos professores em atuação nas escolas indígenas possuíam o ensino fundamental incompleto; 12,05% tinham o ensino fundamental completo; 64,83% constavam com o ensino médio e 13,17% com ensino superior. Esses percentuais revelam que tem havido um processo constante de melhoria na qualificação dos professores em atuação nas escolas indígenas no país, porém muitos necessitam de ampliar a formação básica para atuar nas escolas.¹⁵

Apesar do expressivo investimento realizado em infraestrutura, a maioria das escolas indígenas se mostram carentes enquanto estrutura física e a falta de equipamentos adequados ao pleno desenvolvimento das atividades pedagógicas. Acresce-se a isso o quesito pedagógico quando se evidencia a ausência de uma avaliação adequada da qualidade do ensino ministrado nas TIs (terras indígenas). Em alguns estados a formação do professor indígena se faz de forma intermitente e com qualidade questionável.

No tocante ao uso de materiais didáticos, há centenas de escolas que se utilizam de materiais e recursos pedagógicos com identidade ao grupo étnico de seu

¹⁴ Apesar de estimativas compiladas no Conselho Nacional de Educação sugerirem existir atualmente no Brasil cerca de 5.000 estudantes universitários indígenas, entre formados e formandos, até o presente momento não foram sistematizados dados oficiais sobre a real presença dessa população nas instituições de ensino superior brasileiras.

¹⁵ INEP/MEC: **Dados estatísticos**, 2014.

pertencimento. Entretanto, em análise aos dados do Censo, observou-se que 965 escolas responderam afirmativamente quanto à posse e o uso de materiais didáticos em sua língua materna, sendo que (41,54%) contemplam esse recurso didático diferenciado.¹⁶

A região Norte concentra mais da metade das escolas indígenas do país, mas apenas 33,02% utilizam material didático específico. Nas demais regiões, esse percentual sobe: no Sul para 63,89%, no Centro-Oeste para 60,71%, no Nordeste para 49,89% e no Sudeste para 79,59%. Em alguns Estados, porém, esse percentual é diminuto. Este é caso, por exemplo, de Rondônia, Pará, Alagoas e Bahia, onde menos de 20% das escolas indígenas declaram utilizar algum tipo de material didático específico ao grupo étnico. Como o uso de material didático diferenciado pode estar restrito a uma única cartilha, livro de leitura ou mesmo dicionário, a situação é preocupante, demonstrando a insuficiência de materiais disponíveis para uma prática de educação pautada pela interculturalidade e pela valorização dos conhecimentos e saberes próprios às comunidades indígenas.¹⁷

4 EDUCAÇÃO INDÍGENA: DESAFIOS E COMPLEXIDADES

Em acordo a legislação a educação escolar indígena deveria ser intercultural e diferenciada para cada grupo étnico, porém no contexto geral, diversos outros elementos faltam para que a mesma se efetive na totalidade. Tanto a Constituição Federal quanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) asseguram a possibilidade de uma educação intercultural para os povos indígenas. De acordo com as leis, o ensino deve ser feito em língua portuguesa, mas também em outra língua materna definida pela comunidade indígena, e também devem ser respeitados os processos educativos próprios dos povos indígenas.

Como apontado, a legislação referente à educação escolar indígena, objetiva efetivar uma educação intercultural. Entretanto, constata-se que na prática, das 3138 escolas existentes, apenas 67,4% são bilíngues, o que não significa, necessariamente, que haja um ensino na língua nativa, pois apenas 259 escolas, ou seja, 8% das escolas ensinam dessa forma.¹⁸ Este dado se soma a ausência de material didático específico, no

¹⁶ INEP/MEC: **Censo Escolar**, 2014.

¹⁷ INEP/MEC: **Dados estatísticos**, 2014.

¹⁸ Enquanto nível de ensino, apenas 9% das escolas nas comunidades ofertam ensino médio regular. Já na modalidade educação para jovens e adultos o número cai para 24,2%, sendo que 1/3 das escolas que ofertam ensino médio também ofertam EJA. (CENSO ESCOLAR, 2014)

qual 51% das escolas não contam com qualquer material didático para ensinar a educação indígena.¹⁹

Já o Plano Nacional de Educação (PNE), também estabelece metas a serem cumpridas em diversas áreas, entre elas, a educação escolar indígena. Segundo o documento, é preciso incentivar constantemente a formação de professores indígenas para dar conta desta educação intercultural, bem como ampliar a oferta de forma a atender a demanda. Segundo Ângelo,

O Plano Nacional de Educação assegurou reivindicações importantes para a educação escolar: trata-se da formação do professor indígena não apenas em nível de Ensino Médio - Magistério, mas sua formação em nível superior e estabeleceu que cada Estado brasileiro deverá criar programas especiais para esse atendimento.²⁰

Em análise ao Relatório do Conselho Indigenista Missionário/CIMI (2015), passados mais de dez anos da publicação do PNE, algumas metas ainda não foram totalmente alcançadas.

Em 2015, foram registrados 41 casos de desassistência na área da educação escolar indígena²¹ nos estados de Amazonas (8), Maranhão (11), Mato Grosso (2), Mato Grosso do Sul (1), Pará (4), Rio de Janeiro (1), Rio Grande do Sul (2), Rondônia (1), Roraima (1), Santa Catarina (5), São Paulo (1) e Tocantins (4).²²

Segundo dados do Censo Escolar (2014), em termos de infraestrutura, os dados apresentam índices plausíveis de preocupação, já que 938 escolas não possuem prédio próprio, sendo que 479 funcionam em local improvisado como galpão, rancho, paiol ou barracão. Além disso, observa-se que o abastecimento de água e energia elétrica indica uma enorme vulnerabilidade. Das 3138 escolas, 290 funcionam sem abastecimento de água, 58,4% das escolas não consomem água filtrada, sendo que 1404, ou seja, 44,7% das escolas indígenas, consomem água de rios, igarapé, riachos e/ou córregos. Já em termos de abastecimento de energia elétrica, 41% das escolas em todo país não possuem energia.²³

¹⁹ INEP/MEC: **Censo Escolar**, 2014.

²⁰ ÂNGELO, Francisca Novatino P. De. A educação escolar indígenas e a diversidade cultural no Brasil. In: GRUPIONI, Luís Donizete (org). In: **Formação de Professores Indígenas**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006. p. 212.

²¹ Entende-se por desassistência a falta de alimentação escolar, ausência de professores, péssimas condições de transporte, dentre outros.

²² Relatório do Conselho Indigenista Missionário/CIMI (2015), p. 131.

²³ INEP/MEC: **Censo Escolar**, 2014.

Dentre os casos citados e denunciados enquanto desassistência pelo CIMI (2015) apresenta-se a título de exemplo um caso no Estado do Amazonas:

VÍTIMA: Estudantes

POVO: VÁRIOS POVOS

TERRA INDÍGENA: CITADINO

MUNICÍPIO: MANAUS

LOCAL DA OCORRÊNCIA: Parque das Nações Indígenas

DESCRIÇÃO: Os indígenas ocupam uma área no Parque das Nações Indígenas, em Manaus, e as crianças estão sem estudar. Na avaliação da comunidade, o número de crianças desassistidas pela educação infantil é muito grande, havendo a necessidade de construção de uma escola na comunidade, pois eles não têm condições de colocar as crianças para estudar nos bairros vizinhos. Segundo o defensor público, Carlos Alberto Almeida Filho, “independente da regularização do uso da terra, existe esse contingente de crianças com mais de quatro anos que não têm onde buscar o estudo”.

MEIO EMPREGADO: Falta de assistência à educação escolar.²⁴

Outro elemento citado por diversos organismos públicos e comunitários, além da ausência de uma educação intercultural diferenciada, a falta de estrutura adequada, precariedade na alimentação escolar, aliada a outros diversos problemas sinaliza-se a também a evasão escolar. Esse é um elemento que se encontra na área urbana e rural.

Um dos elementos que estimulam a evasão é a falta de material didático na língua materna dos povos indígenas.²⁵ Segundo dados do Censo Escolar de 2015, do Ministério da Educação (MEC), constata-se que pouco mais da metade, 53,5%, das escolas indígenas têm material didático específico para o grupo étnico.²⁶ Os dados apresentados pelo Movimento Todos pela Educação sinaliza que 56,7% das escolas tinham material didático específico em 2013. Em 2014, no entanto, houve queda - 50,6% das escolas tinham esse material.²⁷

De acordo com o MEC, o índice de escolas com oferta de materiais didáticos específicos oscila, por um lado, devido ao aumento de escolas indígenas a cada ano. Em

²⁴ Relatório do Conselho Indigenista Missionário/CIMI (2015), p. 132.

²⁵ Os indígenas são 0,47% da população brasileira, 817.963 habitantes, dos quais 502.783 vivem na zona rural e 315.180 em áreas urbanas, mostram os resultados preliminares do Censo Demográfico feito pelo IBGE em 2010. Pertencem a cerca de 305 etnias e falam 274 línguas.

²⁶ INEP/MEC: **Censo Escolar**, 2015.

²⁷ BRASIL. MOVIMENTO TODOS PELA EDUCAÇÃO. Indicadores. Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br>. Acesso em: 11/03/2017

2012, de acordo com o Censo Escolar, eram 2.954 escolas; em 2013, 3.059; em 2014, 3.056; e em 2015, 3.085.²⁸

Outro desafio a se enfrentar enquanto educação escolar indígena, é ampliar a oferta da educação básica nas escolas indígenas, tendo como estratégia a formação de professores nas licenciaturas interculturais indígenas, que habilitam os docentes nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio. Essas licenciaturas, de acordo com o MEC, são desenvolvidas em 20 instituições de ensino superior públicas e habilitaram, até 2015, 1.961 professores indígenas.²⁹

A educação indígena apresenta os mesmos desafios (inclusão escolar, desempenho e evasão) da educação básica, porém com maior grau de dificuldade pela especificidade de acesso e implantação de uma educação multicultural. Sabe-se que o número significativo de diferentes grupos indígenas coloca uma dificuldade adicional que conseqüentemente compromete a qualidade da educação nos diversos níveis.

É comum acordo entre estudiosos e pesquisadores, que a Educação de qualidade é fundamental para que sejam rompidas as desigualdades e haja plena cidadania para todos. O Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) estabelece em diversas de suas metas e estratégias ações para combater as desigualdades raciais. A meta 8 do PNE determina, por exemplo, que a escolaridade média da população negra (9,4 e 9,5 anos entre pretos e pardos, respectivamente) seja equiparada à escolaridade média da população branca (10,7 anos).

CONCLUSÃO

Sabe-se que a Constituição de 1988 foi um marco de conquistas as comunidades indígenas no Brasil contemporâneo, enquanto concretização do direito à educação. Quase 30 anos depois, o credenciamento de novas escolas, o aumento de professores bilíngües e de ações afirmativas para assegurar o acesso à educação contrastam com a realidade das escolas. No passado recente, professores, lideranças indígenas, educadores indigenistas, técnicos e gestores da educação, buscam caminhos para efetivar a educação escolar indígena em um espaço caracterizado pelo modelo plural, diverso, transitório e dinâmico, reconhecendo que cada comunidade indígena deve conceber sua

²⁸ MEC/INEP, 2016.

²⁹ MEC/INEP, 2016.

escola e projeta-la segundo suas perspectivas de pertencimento sócio-cultural e identitário.

A concretização do direito à Educação permitiu muitos avanços em outras áreas como por exemplo o reconhecimento a cidadania e a participação política efetiva. Os avanços nas políticas de educação indígena são inegáveis, no entanto, há que se avançar também na construção e na ampliação de experiências que possibilitem a passagem da condição de marginalizado (tutelado) para emancipado. Não há como ser livre, enquanto persistem práticas de tutela, mesmo que formalmente tenham sido superadas e que todas as condições de sobrevivência sejam assumidas pelos próprios sujeitos. O discurso assistencialista pode encobrir o acesso aos Direitos Fundamentais. Reconhecer a autonomia e a capacidade das comunidades indígenas se emanciparem efetivamente é condição para a concretização dos princípios presentes no Estado democrático e na efetivação dos mecanismos legais. Contudo, tal procedimento não é possível sem uma participação efetiva das comunidades indígenas, entrelaçado num diálogo permanente com as instituições sociais e o Estado.

A falta de acesso à Educação de qualidade tem consequências graves para a emancipação da população indígena no Brasil, considerando que a educação multicultural é uma condição fundamental para que aqueles que foram historicamente excluídos e desfavorecidos possam romper as desigualdades e exercer plenamente sua cidadania. Há muitas evidências que confirmam o poder transformador da educação, entretanto, é necessário pensar as políticas públicas e colocar a educação, urgentemente como eixo central do projeto de desenvolvimento do Brasil e demais países da América Latina.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, José Ricardo Pires de. **Instrução pública no Brasil (1500-1889): história e legislação**. 2. ed. São Paulo: EDUC/INEP/MEC, 2000.

ÂNGELO, Francisca Novatino P. De. A educação escolar indígenas e a diversidade cultural no Brasil. In: GRUPIONI, Luís Donizete (org). In: **Formação de Professores Indígenas**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

BRASIL. **Constituição**: República Federativa do Brasil de 1988. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996**. Brasília: MEC, 1996.

_____. **Lei nº 6.001 de 19 de dezembro de 1973** (Estatuto do Índio).

_____. **Legislação: Educação Escolar Indígena**. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília, 2013.

FLECK, Eliane Cristina Deckmann. "A educação jesuítica nos Sete Povos das Missões (séculos 17–18)". In: Ministério da Educação do Brasil. **Revista Em Aberto**, 2009.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

JUNQUEIRA, Carmen. **The Brazilian Indigenous Problem and Policy: The Example of The Xingu National Park**. In: AMAZIND/IWGIA Document. Copenhagen/Geneva, 1973.

LIMA, Luciana Alves de. **Direito Socioambiental - Proteção da diversidade biológica e cultural dos povos Indígenas**. Faculdade de Direito de Curitiba, 2009.

LUCIANO, Gersem dos Santos. **O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Continuada, Alfabetização e Diversidade. LACED/Museu Nacional, 2006.

MAHER, Terezinha de Jesus Machado. A formação de professores indígenas: uma discussão introdutória. In: **Formação de Professores Indígenas**. Luís Donisete Benzi Grupioni (org). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

MARCON, Telmo (Org.). **História e cultura Kaingang no sul do Brasil**. Passo Fundo: Gráfica UPF, 1994.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad do Poder, Eurocentrismo e América Latina. In: **A Colonialidade do Saber –Eurocentrismo e Ciências Sociais Perspectivas Latino-Americanas**. Edgardo Lander (org). Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales –CLACSO, 2005.

_____. Colonialidade do poder e classificação social. In: **Epistemologias do Sul**. Boaventura de Sousa Santos e Maria Paula Menses (orgs). São Paulo: Editora Cortez, 2010.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SILVA, T. T. da (Org.). **Identidade e diferença. A perspectiva dos estudos culturais**. 1.ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

SILVA, M. A. da. Ações afirmativas para o povo negro no Brasil. In: SEYFERTH, Giralda. et alli. **Racismo no Brasil**. São Paulo: Peirópolis; ABONG, 2002.

FONTES ELETRÔNICAS

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Educação Indígena**. Disponível em <http://www.brasil.gov.br/educacao/2015/01/diretrizes-para-formacao-de-professores>. Acesso em 29/01/17.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação – 2014/2024**. Disponível em <http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>. Acesso em 02/04/16.

BRASIL. MOVIMENTO TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Indicadores**. Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br>. Acesso em: 11/03/2017.

IBGE. **Dados estatísticos século XX**. Disponível em <http://www.ibge.gov.br/indicadores>. Acesso em 02/02/17.

UNESCO. **Tabelas e dados estatísticos**. Disponível em <http://www.unesco.org/indicadores>. Acesso em 21/02/17.