



EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE

Ano XXIII - Boletim 14 - SETEMBRO 2013

EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| Apresentação..... | 3 |
| <i>Rosa Helena Mendonça</i> | |
| Introdução..... | 4 |
| <i>Luiz Fernandes Dourado</i> | |
| <i>Nilma Lino Gomes</i> | |
| Texto 1 - Educação Escolar Indígena | 8 |
| <i>Luiz Antônio de Oliveira</i> | |
| <i>Rita Gomes do Nascimento</i> | |
| Texto 2 - Educação e Relações Étnico-Raciais | 14 |
| <i>Tatiane Cosentino Rodrigues</i> | |
| Texto 3: Educação do Campo e Movimentos Sociais: participação e políticas públicas como estratégia de construção e garantia de direitos | 20 |
| <i>Eliane Novaes Rocha</i> | |
| Texto Anexo: Educação escolar indígena no Brasil e os desafios da diversidade intercultural..... | 32 |
| <i>Gersem Baniwa</i> | |

APRESENTAÇÃO

EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE

A publicação Salto para o Futuro complementa as edições televisivas do programa de mesmo nome da TV Escola (MEC). Este aspecto não significa, no entanto, uma simples dependência entre as duas versões. Ao contrário, os leitores e os telespectadores – professores e gestores da Educação Básica, em sua maioria, além de estudantes de cursos de formação de professores, de Faculdades de Pedagogia e de diferentes licenciaturas – poderão perceber que existe uma interlocução entre textos e programas, preservadas as especificidades dessas formas distintas de apresentar e debater temáticas variadas no campo da educação. Na página eletrônica do programa, encontrarão ainda outras funcionalidades que compõem uma rede de conhecimentos e significados que se efetiva nos diversos usos desses recursos nas escolas e nas instituições de formação. Os textos que integram cada edição temática, além de constituírem material de pesquisa e estudo para professores, servem também de base para a produção dos programas.

A edição 14 de 2013 traz como tema EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE e conta com a consultoria de Luiz Fernandes Dourado, Professor da UFG, Conselheiro da Câmara de Educação Superior do CNE e Consultor desta Edição Temática.

Os textos que integram essa publicação são:

1. **Educação Escolar Indígena** 3
2. **Educação e Relações Étnico-Raciais**
3. **Educação do Campo e Movimentos Sociais: participação e políticas públicas como estratégia de construção e garantia de direitos**

Anexo: Educação escolar indígena no Brasil e os desafios da diversidade intercultural

Boa Leitura!

Rosa Helena Mendonça¹

1 Supervisora Pedagógica do programa Salto para o Futuro (TV Escola/MEC).

CONAE, PNE E SNE COMO POLÍTICAS DE ESTADO

INTRODUÇÃO

Luiz Fernandes Dourado¹

Nilma Lino Gomes²

Na última década, importantes alterações se processaram nas políticas e na gestão da educação brasileira, destacando-se, entre outras, a instituição de Conferências Nacionais de Educação (CONAE), precedidas por conferências municipais, intermunicipais, estaduais e distrital; o envio de projeto de Plano Nacional de Educação (PNE) ao Congresso Nacional, em 2010, pelo executivo federal, atualmente em tramitação no Senado Federal; além das discussões direcionadas à institucionalização do Sistema Nacional de Educação.

Nessa direção, a aprovação da Emenda Constitucional no 59/2009 implicou em avanços importantes, tais como: ampliação da educação obrigatória (de quatro a dezessete anos de idade), sua universalização até 2016, a definição de percentual do PIB no PNE, a relação intrínseca entre PNE E SNE, entre outros.

Considerando tais processos e desafios para a implementação de políticas de Estado, o

Fórum Nacional de Educação (FNE) aprovou a realização da II CONAE, a ser realizada em fevereiro de 2014, precedida por conferências livres, municipais, intermunicipais, estaduais e distrital em 2013.

Segundo o Documento-Referência (BRASIL, 2012), a CONAE 2014 tem por objetivos específicos, definidos pelo Fórum Nacional de Educação:

- 1. Acompanhar e avaliar as deliberações da Conferência Nacional de Educação/2010, verificando seu impacto e procedendo às atualizações necessárias para a elaboração da Política Nacional de Educação;*
- 2. Avaliar a tramitação e a implementação do PNE na articulação do Sistema Nacional de Educação (SNE) e no desenvolvimento das políticas públicas educacionais.*

1 Professor da UFG. Conselheiro da Câmara de Educação Superior do CNE e Consultor desta Edição Temática.

2 Reitora da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB. Conselheira da Câmara de Educação Básica do CNE.

O FNE definiu como temática central da II CONAE 2014: “ O PNE na Articulação do Sistema Nacional de Educação: Participação Popular, Cooperação Federativa e Regime de Colaboração”. Para discutir, pormenorizada-mente, a temática central, foram aprovados sete eixos:

Eixo I – O Plano Nacional de Educação e o Sistema Nacional de Educação: organização e regulação;

Eixo II – Educação e Diversidade: justiça social, inclusão e direitos humanos;

Eixo III – Educação, Trabalho e Desenvolvimento Sustentável: cultura, ciência, tecnologia, saúde, meio ambiente;

Eixo IV – Qualidade da Educação: democratização do acesso, permanência, avaliação, condições de participação e aprendizagem;

Eixo V – Gestão Democrática, Participação Popular e Controle Social;

Eixo VI – Valorização dos Profissionais da Educação: formação, remuneração, carreira e condições de trabalho;

Eixo VII – Financiamento da Educação: gestão, transparência e controle social dos recursos.

Os sete eixos temáticos se articulam em sintonia com as concepções e proposi-

ções aprovadas na CONAE 2010 e buscam avançar no enfrentamento de questões atinentes à relação educação e federalismo, planejamento e organicidade das políticas educacionais e de seu constructo, por meio de participação popular, tendo por objetivo a construção de políticas de Estado para a educação nacional.

Esta série, articulada à CONAE 2014 e a seus eixos, se propõe a discutir o Eixo II “Educação e Diversidade: justiça social, inclusão e direitos humanos”, a partir da discussão e análise das concepções sobre educação e diversidade, abordando as questões relativas à justiça social, inclusão e direitos humanos, o que nos remete, no campo educacional, à sinalização política para a garantia do direito à educação para todos e todas, reconhecendo e respeitando as diferenças. Assim, é “ importante romper com a concepção conservadora de que a diversidade na educação se restringe à diversidade regional ou à simples soma e/ou nomeação dos coletivos diversos”(GOMES, 2011, p. 258).

Nessa direção, a diversidade, como dimensão humana, “deve ser entendida como construção histórica, social, cultural e política das diferenças, que se expressa nas complexas relações sociais e de poder. Uma política pautada na diversidade traz para o exercício da prática democrática a problematização sobre a construção da igualda-

de e sobre as desigualdades existentes. Esta construção pressupõe o reconhecimento da diversidade no desenvolvimento sócio-histórico, cultural, econômico e político da sociedade”(CONAE, 2014, p. 28).

Assim, “as questões da diversidade, do trato ético e democrático das diferenças, da superação de práticas pedagógicas discriminatórias e excludentes, se articulam com a construção da justiça social, a inclusão e os direitos humanos” (CONAE, 2014:28).

Visando abordar essa complexa temática e considerando as múltiplas expressões da diversidade em nosso país, três textos foram elaborados para essa série:

1) *Educação Escolar Indígena*, de autoria de Luiz Antônio de Oliveira e Rita Gomes do Nascimento. Nesse texto, os autores apresentam um breve histórico da configuração da educação escolar indígena, no Brasil, destacando os seus avanços e desafios no contexto das políticas educacionais.

2) *Educação e Relações Étnico-Raciais*, de Tatiane Cosentino Rodrigues. A autora chama a nossa atenção para a articulação necessária entre estes dois campos. A compreensão dessa articulação nas políticas educacionais e nas práticas pedagógicas torna-se uma condição indispensável para a garantia do direito à educação e nos coloca diante do desafio de pensar os vínculos entre educa-

ção, identidade, pertencimento étnico-racial e superação das desigualdades.

3) *Educação do Campo e Movimentos Sociais: participação e políticas públicas como estratégia de construção e garantia de direitos*, de Eliane Novaes Rocha. O texto apresenta a consolidação dos movimentos sociais e sindicais do campo como organizativos, políticos e educativos, pois a educação, como prática social, contribui, direta e intencionalmente, com o processo de construção histórica das pessoas, através dos processos de luta e organização social no enfrentamento e na correlação com o Estado, para reivindicação e concretização dos direitos.

Como complemento, segue na forma de anexo, o texto *Educação escolar indígena no Brasil e os desafios da diversidade intercultural*, de Gersem Baniwa. A experiência e as contribuições desse autor ao refletir e problematizar a educação escolar indígena e a educação intercultural, sem dúvida, qualificarão ainda mais o debate sobre a diversidade a ser realizado na Conae 2014.

Os quatro textos nos convidam à reflexão sobre a centralidade conferida ao trato ético, democrático e emancipatório da diversidade na educação. Ajudam-nos a discutir os avanços e limites do seu enraizamento nas políticas educacionais e nas práticas pedagógicas das instituições educativas. E, ainda, confirmam a urgência e a

necessidade de o Brasil continuar trilhando o caminho da implementação das políticas de ações afirmativas voltadas para os coletivos sociais considerados diversos, na perspectiva de concretização da educação básica

e superior como direito social para todos e todas em um país marcado por grandes assimetrias a serem superadas e por uma intensa diversidade.

REFERÊNCIAS:

BRASIL. *Documento Referência da Conae 2014*. Brasília: 2012.

GOMES, N. L. O Plano Nacional de Educação e a diversidade: dilemas, desafios e perspectivas. In: DOURADO, L.F (org). *Plano Nacional de Educação (2011:2020): avaliação e perspectivas*. 2ª ed. Goiânia: Editora da UFG; Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

TEXTO 1

EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

*Luiz Antônio de Oliveira¹
Rita Gomes do Nascimento²*

As atuais políticas educacionais voltadas para os povos indígenas devem ter como base o reconhecimento de seus direitos históricos, culturais e “pedagógicos” específicos. Tanto na Constituição Federal de 1988, quanto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, estes direitos estão garantidos, ajudando a fortalecer a condição dos povos indígenas como sujeitos políticos de direito.

Mas, na história das políticas educativas direcionadas aos povos e comunidades indígenas, este é um capítulo recente. Tradicionalmente orientada pela ideia de “assimilação”, a educação escolar presente entre os povos indígenas, do período colonial à segunda metade do século XX, esteve, de modo geral, a serviço de sua integração sócio-histórica, cultural e econômica na sociedade nacional. Isto é, visando à “civilização” dos índios, vistos como entraves ao processo de moderni-

zação do país, a educação escolar tinha como propósito o apagamento de suas diferenças socioculturais e linguísticas, em nome do progresso e da unidade “étnica” da Nação.

Somente no final do século XX é que as diferenças culturais dos povos indígenas começam a ser reconhecidas e valorizadas nas políticas educacionais, quando o tema da diversidade cultural passa, então, a orientar os discursos e práticas oficiais do Estado. Sendo assim, as relações entre o Estado e as populações indígenas, no que se refere à questão da educação escolar, têm passado por fases que vão, da integração, como meta, ao reconhecimento do direito à diferença étnica e cultural dos índios, como princípio de ação política.

É neste movimento que vai da **integração** e **assimilação** ao **reconhecimento** e **valorização** das diferenças culturais que vamos

1 Doutorando em Antropologia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e professor da Universidade Federal do Piauí (UFPI). E-mail: luizantov@yahoo.com.br.

2 Doutora em Educação, Coordenadora Geral de Educação Escolar Indígena do Ministério da Educação (MEC) e membro do Conselho Nacional de Educação (CNE). E-mail: potyguara13@yahoo.com.br

falar do tema da Educação Escolar Indígena (EEI). Para tanto, trataremos de dois grandes momentos: um ligado à oferta e gestão das propostas de EEI pelos órgãos indigenistas de Estado – Serviço de Proteção aos Índios (SPI) e Fundação Nacional do Índio (Funai) – e outro pelo órgão educacional não indigenista – Ministério da Educação (MEC).

A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E OS ÓRGÃOS INDIGENISTAS DE ESTADO (SPI E FUNAI)

Na história das políticas educacionais voltadas para os povos indígenas, o período que vai da primeira década do século XX ao início da última é marcado pela atuação dos órgãos indigenistas do Estado na oferta e gestão da EEI. De um modo geral, o principal objetivo destas políticas era trazer os povos indígenas à civilização ou nacionalizá-los.

Informado por tal propósito, é criado, em 1910, o Serviço de Proteção aos Índios e Localização dos Trabalhadores Nacionais (SPI/LTN), chamado, a partir de 1918, apenas de Serviço de Proteção aos Índios (SPI).³ A educação escolar implementada pelo SPI teve o papel, não apenas de “aman-

sar”, mas, principalmente, de a) integrar os indígenas à estrutura econômica do país como trabalhadores rurais conhecedores de determinadas técnicas agrícolas e b) incutir o sentimento de pertencimento à comunidade nacional, sobretudo nas regiões de fronteira. Além disso, nas escolas indígenas da época – que não diferiam das demais escolas rurais – era facultado o acesso dos não indígenas habitantes da região.

Na década de 1950, o SPI propõe a reestruturação das suas escolas, chamando-as, “para os grupos indígenas menos aculturados”, de “Casa do Índio” (SPI, 1953, apud CUNHA, 1990, p. 89-90). No final da mesma década, o órgão indigenista elabora um Programa Educacional Indígena, prevendo a criação de “Clubes agrícolas” e incluindo no currículo de suas escolas as disciplinas de “Práticas Agrícolas” para os meninos e “Práticas Domésticas”, para as meninas (CUNHA, 1990; FERREIRA, 2001).

Em resumo, podemos dizer que as políticas educativas do SPI e sua ação de tutela criaram uma crescente situação de dependência dos indígenas, que se viam envolvidos em constantes conflitos territoriais com a expansão capitalista no interior do Brasil.

3 Orientado pelas ideias positivistas do progresso, as ações do SPI visavam “proteger” os indígenas “em sua situação transitória rumo à sua incorporação na sociedade nacional”, partindo da compreensão dos índios como “brasileiros pretéritos” (Tassinari, 2008, p. 221).

É no momento de acirramento destes conflitos e de denúncias de casos de corrupção e maus tratos aos índios, em plena ditadura militar (1964-1985), que será extinto o SPI, sendo substituído pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI), criada em dezembro de 1967. No que se refere a sua ação educativa, podemos dizer que ela foi marcada por ambiguidades em relação ao SPI, uma vez que, por um lado, continuou com o objetivo de assimilação dos indígenas à sociedade nacional e, por outro, reconheceu a importância das línguas nativas nos processos de alfabetização dos indígenas.

Para tanto, a Funai firmou convênio, a partir de 1969 e até 1991, com o *Summer Institute of Linguistics* (SIL), instituição religiosa norteamericana que, desde a década de 1930, vinha desenvolvendo trabalhos de pesquisa linguística com comunidades indígenas latinoamericanas. Uma de suas principais formas de atuação era a tradução da Bíblia para as línguas indígenas, numa espécie de retorno à ação missionária que caracterizou os projetos educativos voltados para os povos indígenas no período colonial.

Com a parceria FUNAI/SIL, surgiram, a partir de 1970, os cursos de formação de monitores bilíngues, utilizando os próprios indígenas como auxiliares no processo de ensino. Tais cursos, na verdade, consistiam no ensino da leitura e da escrita aos monitores indígenas, em suas línguas, para que, com isso, pudessem alfabetizar as crianças de suas comunidades.

Apesar do objetivo assimilacionista, o uso das línguas indígenas nas escolas aproximou, mesmo que de forma coadjuvante, o próprio índio da atividade docente. Posteriormente, com o advento de projetos de educação escolar dos índios pautados nas ideias de autonomia e de construção do protagonismo indígena em um modelo educativo diferenciado, mais adequado aos interesses societários de suas comunidades, irá surgir a figura do professor indígena.

É a partir da década de 1990, com a descentralização das ações indigenistas do Estado, que as políticas educativas junto aos povos indígenas passam da FUNAI para o Ministério da Educação (MEC), por meio do Decreto n. 26 de 1991.⁴

4 Todavia, a Funai continuou, em seu organograma, a contar com uma Coordenação Geral de Educação (CGE) até julho de 2012, quando foi aprovado o seu novo estatuto e extinta esta coordenação, por meio do Decreto n. 7.778.

A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E O MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC)

Podemos dizer que as duas últimas décadas do século XX foram marcadas por conquistas legais que passaram a garantir o direito à diferença para os povos indígenas. Neste cenário, é a promulgação da Constituição Federal (CF) de 1988, que inaugura um corpus jurídico-administrativo mais favorável aos seus processos de reprodução sociocultural e política, abrindo caminho para uma legislação educacional mais respeitosa às suas necessidades e interesses.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de dezembro de 1996, reafirma o direito, assegurado na CF, de os povos indígenas utilizarem “suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”, dedicando ainda dois de seus artigos (78 e 79) aos programas de educação escolar indígena e seus objetivos.

O reconhecimento destes direitos estão em conformidade com o que recomenda a Convenção 169 sobre *Povos Indígenas e Tribais em Países Independentes*, da Organização Internacional do Trabalho (OIT)

de 1989, promulgada pelo Brasil em 2004.⁵

Ao assumir a coordenação das políticas de EEI, delegando sua execução para as secretarias de Educação dos estados e dos municípios, o MEC instituiu um conjunto de diretrizes orientadoras para este campo. De 1991 para cá, foram produzidas as Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena (1993), o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (1998) e os Referenciais para a Formação de Professores Indígenas (2002), definindo os princípios e as propostas pedagógicas e curriculares para as escolas indígenas, ao mesmo tempo em que se orientavam os sistemas de ensino para a construção e o desenvolvimento de políticas de EEI, pautadas nas ideias de **especificidade, diferenciação, interculturalidade, bilinguismo e escola comunitária**.

No âmbito dessas orientações, em 1999, o MEC homologou as Diretrizes Nacionais para o Funcionamento das Escolas Indígenas, instituídas pelo CNE, que reconhece a EEI como modalidade diferenciada, com normas e ordenamentos jurídicos próprios. Refletindo o contexto escolar da época, estas diretrizes orientavam os sistemas de ensino a responderem às demandas das escolas in-

5 Neste documento é reconhecido o direito à autoidentificação, à consulta livre, prévia e informada, e o reconhecimento da legitimidade dos próprios povos assumirem o controle de suas instituições, bem como da contribuição dos povos indígenas para a diversidade cultural da humanidade, entre outros avanços.

dígenas que, naquele momento, ofertavam apenas os anos iniciais do ensino fundamental. Em 2012, novas diretrizes para a EEI na educação básica foram definidas pelo CNE. Ligadas às demandas da EEI, surgidas nos últimos treze anos, estas apontam para a necessidade de oferta de toda a educação básica nos contextos escolares indígenas, em conformidade com os projetos societários e de escolarização de cada povo. Nestas últimas normativas, a educação diferenciada é reafirmada como um direito que o Estado brasileiro deve assegurar aos povos indígenas.

Além desses documentos, o MEC vem instituindo espaços de participação e de controle social dessas políticas, chamando para o diálogo os próprios indígenas, universidades, ONGs, sistemas de ensino e instituições de pesquisa. Esse diálogo foi iniciado com a criação do Comitê de Educação Indígena, instituído pela Portaria n. 60, de 1992, no âmbito da sua Secretaria de Educação Fundamental (SEF). Hoje, ele vem sendo estabelecido, sobretudo, no âmbito da Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena (CNEEI), que conta com a participação de representantes indígenas, representantes da FUNAI, dos sis-

“No estabelecimento de uma nova relação entre Estado e povos indígenas não devemos esquecer a abertura de espaços de participação indígena na elaboração e implementação de políticas públicas(…)”

temas de ensino, de instituições de pesquisa e organizações indigenistas da sociedade civil.

No estabelecimento de uma nova relação entre Estado e povos indígenas não devemos esquecer a abertura de espaços de participação indígena na elaboração e implementação de políticas públicas, como a Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena no MEC e a representação indígena na Câmara de Educação Básica (CEB) do CNE. No âmbito local, algumas secretarias de Educação, por orientação do MEC, criaram coordenações com a participação de indígenas; também foram instituídos conselhos específicos de EEI em alguns sistemas de ensino, dentre outros espaços institucionais em que tem sido assegurada a sua presença.

Com vistas à ampliação deste diálogo, o MEC, em 2009, convocou a I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (Coneei), ocorrida em Luziânia (GO). Na avaliação da situação da EEI aí ocorrida, foram apontados avanços e dificuldades, bem como propostas diretrizes para a política educacional nos sistemas de ensino. Entre as propostas da Coneei, destacaram-se a criação de

um sistema próprio de educação e a gestão etnoterritorializada da EEI. Esta última foi instituída por meio do Decreto n. 6.861 de 2009, criando os Territórios Etnoeducacionais (TEEs).

Em suma, não obstante a gestão do MEC representar avanços, há ainda grandes desafios que precisam ser enfrentados. Um

dos principais está ligado a sua função coordenadora, pouco efetivada no âmbito dos sistemas de ensino locais. Acreditamos que essas e outras questões precisam ser enfrentadas na perspectiva de superarmos a grande distância que há entre as conquistas obtidas no plano formal e a sua efetivação, cuidando para que estas não se tornem letra morta.

REFERÊNCIAS

CUNHA, L.O.P. *A política indigenista no Brasil: as escolas mantidas pela Funai*. 1990. 129f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, Brasília, DF.

FERREIRA, M.K.L. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In: SILVA, A.L.; FERREIRA, M.K.L. (Org.). *Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola*. São Paulo: Global, 2001. p. 71-111.

KAHN, M. Educação indígena. *Cadernos de Pesquisa em Educação*, São Paulo, n. 7, p. 49-63, 1997. Disponível em: <http://www.cebrap.org.br/v2/files/upload/biblioteca_virtual/educacao_indigena.pdf>. Acesso em: 08 ago. 2012.

NASCIMENTO, A.M. *Português intercultural: fundamentos para a educação linguística de professores e professoras indígenas em formação superior específica numa perspectiva intercultural*. 2012. 477f. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás, Goiânia.

SILVA, M.F. A conquista da escola: educação escolar e movimento de professores indígenas no Brasil. *Em Aberto*, Brasília, DF, ano 14, n. 63, p. 38-53, 1994.

TASSINARI, A.M.I. A educação escolar indígena no contexto da antropologia brasileira. *Ilha: Revista de Antropologia*, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 217-245, 2008.

TEXTO 2

EDUCAÇÃO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Tatiane Cosentino Rodrigues¹

A relação entre a educação e as relações étnico-raciais pode ser discutida em perspectivas diversas. No entanto, para iniciar o diálogo proposto entre esses dois campos de pesquisa, quero chamar a atenção para a articulação necessária entre ambos como uma condição indispensável para a garantia do direito à educação de qualidade como um direito de todos. Esta relação corresponde ao desafio de pensar os vínculos entre educação, identidade e pertencimento étnico-racial, e deve partir do reconhecimento de que qualquer intervenção pedagógica a ser feita não pode considerar que no Brasil vivemos sob o mito da democracia racial.

Guimarães (2001) define a democracia racial como um compromisso político e social do moderno estado republicano, que vigeu, alternando força e convencimento, do Estado Novo de Vargas até o final da ditadura militar. Tal compromisso consistiu na ampla divulgação da ideia de que o Brasil teria equalizado e resolvido, de forma harmônica, os processos

de desigualdade e discriminação étnico-raciais, o que contribuiu para a eliminação temporária do pensamento social do conceito de raça, substituído pelos de cultura e classe social.

A redemocratização brasileira, a partir da década de 1980, tem procurado atualizar tal compromisso, mas vem encontrando dificuldades crescentes. Em primeiro lugar, são as desigualdades raciais mesmas que passaram a ser objeto de denúncia e de motivo de reivindicações políticas, e não apenas o preconceito ou a discriminação. Em segundo lugar, a formação da identidade negra tem exigido a adoção de políticas multiculturais que ultrapassam o reconhecimento, pelo Estado, da divisão da sociedade em classes (que marcou o pacto da democracia racial). Em terceiro lugar, porque a mobilização negra, no Brasil, não segue o padrão de uma política de minorias, mas tem, como base, justamente a ideia de que o povo brasileiro é negro e aspira à emancipação de uma maioria explorada (GUIMARÃES, 2001, p. 173-4).

14

A educação, nesse contexto, é desafiada a romper com a sua antiga função de unificação, por meio da mera assimilação, compreendida no projeto de erradicação de culturas - como a africana e indígena - em prol da formação e da produção de um sujeito universal. A retomada das discussões sobre educação e relações étnico-raciais traz para o debate o questionamento dessa, suposta universalidade, assentada na cultura ocidental e europeia.

Articular educação e identidade é um processo de reeducação do olhar pedagógico como instituição responsável pela socialização do saber e do conhecimento, historicamente acumulado pela humanidade. A escola possui um papel importante na desconstrução das narrativas étnico-raciais dominantes e oficiais, que têm omitido e negado as contribuições de outros grupos étnicos, particularmente dos negros e indígenas. A articulação entre os campos da educação e das relações étnico-raciais corresponde ao desafio cotidiano das escolas em abordar questões como raça, identidade, gênero e sexualidade, a fim de reelaborar as narrativas eurocêntricas,

o conhecimento disciplinar e o cientificismo.

O RACISMO NO COTIDIANO ESCOLAR

O racismo e a discriminação têm operado no cotidiano escolar de diferentes maneiras. Nas relações pessoais, na abordagem dos conteúdos e nos materiais didáticos, as pesquisas focadas na análise do cotidiano escolar começam a desvelar aspectos até então encontrados apenas nos dados macro.

Passaram a mostrar, por exemplo, que o preconceito e a discriminação racial são parte do cotidiano das crianças, jovens e adultos que frequentam os bancos escolares. Como mostra Cavalleiro (2000), as práticas discriminatórias se iniciam na pré-escola, continuam no primeiro e no segundo ciclos do ensino fundamental e persistem mais além.

Gonçalves (1985) verifica a existência de um ritual pedagógico que marginaliza crianças e jovens negros. Para o autor, trata-se do ritual do silêncio que, entre os professores, ignora as relações estabeleci-

“Articular educação e identidade é um processo de reeducação do olhar pedagógico como instituição responsável pela socialização do saber e do conhecimento historicamente acumulado pela humanidade.”

das no espaço escolar e as situações de discriminação impostas pelos livros didáticos (GONÇALVES, 1985, p. 28).

O currículo é apontado por Gonçalves (1988), como outra forma de discriminação, pois tem uma perspectiva eurocêntrica, que silencia e impõe estereótipos e lida, de maneira desigual, preconceituosa e discriminatória com as diferenças presentes na escola (GONÇALVES, 1985, p. 61).

Cavalleiro (2000) demonstra que é na escola que as crianças negras têm suas primeiras experiências com o preconceito e com a discriminação racial, o que pode marcar significativamente sua escolarização, ou mesmo sua saída, do sistema educacional.

Os livros, sejam os didáticos ou de literatura, também foram objeto de análise de muitos pesquisadores (SILVA, 2011; ROSEMBERG; BAZILLI; SILVA, 2003), que ressaltam a inviabilização do negro, a sub-representação de personagens negros e a redução de sua presença ao período escravista.

Nesse processo, entretanto, é crescente a preocupação de lideranças negras com os conteúdos escolares e com as relações raciais no cotidiano escolar. Essa preocupação é marcada pela forma enviesada, parcial e omissa com que os conteúdos escolares retratam a participação dos negros na sociedade brasileira.

Essa percepção se faz crescente, assim como as críticas e propostas de que a escola reveja os conteúdos que tratam da participação do negro na história, como também de que se integrem, ao currículo, informações sobre as raízes culturais da população.

Para Gomes (2002), o discurso da democracia racial e das relações harmônicas entre os diferentes grupos étnico-raciais presentes no país, é o que permite que toda diferença seja transformada em deficiência e em desigualdade e que essa transformação se justifique por meio de um olhar que isola o negro das injustas condições socioeconômicas que incidem, de modo geral, sobre a classe trabalhadora brasileira. Para a autora, esta é a sustentação para comentários, aceitos como verdadeiros nas escolas, que apregoam que “o aluno negro é mais fraco e apresenta mais dificuldades porque vem de um nível socioeconômico baixo” ou porque “vem de família desestruturada”. (GOMES, 2002, p. 40).

A diferença étnico-racial, segundo a autora, é também transformada em deficiência, quando surgem justificativas pautadas num “psicologismo”, que reduz as implicações históricas, sociais e econômicas que incidem sobre os alunos negros, como “alunos com dificuldade de aprendizagem”, por exemplo. A ênfase nesse psicologismo encobre o caráter excludente da estrutura escolar brasileira, dando margem a que a diferença cultural da

aprendizagem seja vista como desvio. Gomes (2002) afirma que os alunos negros geralmente são vistos como portadores de deficiência ou de dificuldade de aprendizagem; são rotulados como “indisciplinados”, “lentos”, “defasados”, “atrasados”. Segundo a autora, a estratégia, dita pedagógica, mais comum de ser adotada pelas escolas, para “solucionar” esse “problema”, tem sido as salas e turmas de projetos, especiais ou experimentais (GOMES, 2002, p. 41). Dada a invisibilidade da questão racial na escola e a naturalização desses processos, não causa estranhamento o fato de que essas salas são, em sua maioria, compostas por alunos negros.

As relações étnico-raciais no Brasil compõem um importante campo de pesquisa, cujo desenvolvimento está relacionado aos principais momentos da história econômica e social do país. No que diz respeito à educação, gerou-se a preocupação de analisar de que forma somos educados em relações étnico-raciais e como as escolas podem e devem tratar a temática. Assim, as pesquisas na área consolidaram-se em torno das seguintes contribuições e perspectivas:

- A compreensão de que a democracia racial não se instalou no Brasil, o que permitiu que, por muito tempo, o debate permanecesse silenciado;

- A autonomia e a centralidade da categoria “raça”, como conceito social, na compreensão

da estruturação das desigualdades sociais no Brasil;

- O caráter reprodutor e gerador de desigualdades raciais que a escola desempenha;

- As análises do currículo escolar em todas as suas dimensões e a presença de estereótipos e preconceitos na abordagem reducionista dos conteúdos escolares;

- Para a área de formação de professores, ressaltou-se a falta de preparo e de formação, em todos os níveis de ensino, para lidar com a temática étnico-racial;

- A centralidade da cultura e do pertencimento étnico-racial nos processos de ensino e aprendizagem.

Diante do apanhado de contribuições teóricas apresentado acima, podemos discutir as repercussões do ensinar e do aprender na perspectiva das relações étnico-raciais. Em conjunto com o movimento negro, são pesquisas que ressignificam e politizam a raça, de forma emancipatória, explicitando a sua operacionalidade nas relações sociais cotidianas.

EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: CONSTRUÇÃO SOCIAL, POLÍTICA E CURRICULAR

A proposta de educação das relações étnico-raciais só foi consolidada no campo nor-

mativo que orienta as políticas nacionais de educação a partir da alteração da LDB, pela lei n. 10.639/2003, artigo 26, que torna obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileiras nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio. Em 2004, a lei foi regulamentada pelo Parecer n.003/2004, que definiu Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileiras e africana. Em 2008, o mesmo art. 26A da LDB, foi alterado pela lei 11.645, que acrescentou o ensino de história e cultura indígenas como obrigatório.

Até então, as orientações eram generalistas, de respeito à diversidade e à pluralidade culturais, como nos Parâmetros Curriculares Nacionais e na LDB. Antes da aprovação das duas leis, a orientação era para que o ensino de história levasse em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro.

O termo educação das relações étnico-raciais se consolida, então, no campo normativo, a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações étnico-raciais e para Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana e é definido como a formação de cidadãos, homens e mulheres, empenhados em promover condições de igualdade no exercício de direitos sociais, políticos, econômicos, e nos direitos de ser, viver e pensar, próprios aos diferentes pertencimentos étnico-raciais e sociais. A proposta é que se formem homens

e mulheres comprometidos com as discussões de interesse geral, sendo capazes de reconhecer e valorizar visões de mundo, experiências históricas e contribuições dos diferentes povos que têm formado a nação. Por isso, a educação das relações étnico-raciais deve ser conduzida tendo-se como referenciais os seguintes princípios: “consciência política e histórica da diversidade; fortalecimento de identidades e de direitos, ações de combate ao racismo e às discriminações” (BRASIL, 2004, p. 17).

As alterações da LDB atendem, ainda que tardiamente, a uma antiga denúncia e reivindicação dos movimentos negro e indígena por um tratamento específico da temática étnico-racial na orientação das políticas educacionais. Toda esta mudança é provocada pela articulação entre os campos social, político e curricular que, de forma capilar e contínua, desafiam um ao outro no processo de revisão, reorganização e resposta.

A introdução da educação das relações étnico-raciais, no cotidiano das escolas e da sala de aula, provoca muitas questões relacionadas à seleção dos conteúdos escolares, às estratégias de ensino, ao relacionamento professor-aluno e aluno-aluno, ao sistema de avaliação, ao papel do professor, à organização da sala de aula, às atividades extra-classe e à relação escola-comunidade, entre outras.

Após dez anos da aprovação da obrigatoriedade do ensino de história e cultura

afrobrasileiras e africana, ainda estamos vivenciando o processo inicial de sua implementação, pouco institucionalizado e geralmente personalizado e restrito a alguns professores que, por diferentes razões, são apontados, no início de cada mês de novembro, em comentários do tipo: “coisa de negro, de Zumbi, é com ele (ou ela) ali”. Em geral, são os que, por terem feito cursos anteriores, por partici-

parem do movimento negro ou pela própria experiência do racismo, tentam, sem o apoio das coordenações das escolas, procurar e elaborar materiais e projetos, a fim de promover a implementação da lei. No entanto, enquanto este conteúdo permanecer restrito a datas, grupos ou situações específicas do cotidiano escolar, estaremos atrasando o acesso à educação de qualidade como um direito de todos.

REFERÊNCIAS

CAVALLEIRO, Eliane. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar*. São Paulo: Editora Contexto, 2000.

GOMES, Nilma Lino. *Educação e identidade negra*. Belo Horizonte: Aletria, 2002.

GONÇALVES, L. A. O. *O silêncio: um ritual pedagógico a favor da discriminação racial*. 1985. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFMG, Belo Horizonte.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. A questão racial na política brasileira (os últimos quinze anos). *Tempo social*. São Paulo, v. 13, n. 2, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20702001000200007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 16 ago. 2008.

ROSEMBERG, Fúlvia; BAZILLI; SILVA, Paulo V. Racismo em livros didáticos brasileiros e o seu combate: uma revisão da literatura. *Educação e Pesquisa*, v. 29, 2003.

SILVA, Ana C. *A representação social do negro no livro didático: o que mudou? Por que mudou?* Salvador: EDUFBA, 2011.

TEXTO 3

EDUCAÇÃO DO CAMPO E MOVIMENTOS SOCIAIS: PARTICIPAÇÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS COMO ESTRATÉGIA DE CONSTRUÇÃO E GARANTIA DE DIREITOS

Eliane Novaes Rocha¹

APRESENTAÇÃO

Ao tratar de movimentos e organizações sociais e sindicais do campo, nos referimos a uma diversidade de sujeitos políticos que atuam na luta por direitos, com práticas diversas que se aproximam e/ou se contrapõem entre si, mas que, contudo, propõem, a partir dessa diversidade, a construção de um sujeito coletivo.

Conforme proposto por Sousa Jr (2008), o sujeito coletivo busca construir uma prática social na perspectiva de uma ação coletiva. A dimensão do processo organizativo desses movimentos, na luta pelo direito, é resultado da organização e da mobilização na luta em prol de sua construção como sujeitos de identidade, mas também e, especialmente, pela construção das políticas públicas. O verdadeiro direito nasce dos movimentos sociais. Essa atuação

coletiva possibilita criar ações conjuntas e articuladas entre diferentes movimentos sociais do campo, uma vez que estes, em que pesem suas diferenças de pensamento e formas de atuação, são capazes de construir projetos de ação comuns, o que pressupõe e justifica uma ação coletiva, ou seja, nas palavras de Sousa Junior (2008, p. 27), “um sujeito coletivo de direito”

20

Nesse sentido, movimentos sociais são referenciais de novas contestações, presentes nos espaços públicos e voltados para uma configuração societária centrada na luta por direitos, pois “a luta por direitos sociais ampliou a reivindicação democrática nas diferentes instâncias da vida social e da consciência individual, exigindo o reconhecimento do outro e a afirmação dos direitos individuais” (SOUSA JR., 2008, p. 260).

Movimentos sociais e sindicais do campo se consolidam como movimentos políticos, mas

¹ Doutora em Educação pela Universidade de Brasília e Assessora da Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura – CONTAG, Membro do Fórum Nacional de Educação e Coordenadora do Eixo II: Educação e Diversidade: Justiça Social, Inclusão e Direitos Humanos na Conferência Nacional de Educação em 2014.

também como movimentos educativos, pois, além de construir um processo de luta e organização social, constroem ações formativas na própria organização, mas também no exercício da conquista dos seus direitos à terra, educação e, especialmente, no enfrentamento e na correlação com o Estado, para concretização das conquistas.

É desse lugar que Silva (2006) e Caldart (2004) falam de um movimento organizativo, educativo e formativo, que envolve a luta dos movimentos do campo na reafirmação do direito à educação e que amplie os horizontes dos sujeitos políticos.

A educação, como prática social, contribui, direta e intencionalmente, com o processo de construção histórica das pessoas. Nesse sentido, os movimentos e as organizações sociais e sindicais do campo constituem-se, na sua ação, como prática social, política e cultural formada por sujeitos coletivos de direito, que constroem um repertório de ações coletivas, demarcando interesses e identidades sociais que visam à realização de projetos por uma vida melhor, através de sua humanização (FREIRE, 1987).

Não há prática educativa, assim como não há educação, sem política educativa. As ações políticas produzem o saber social, como conjunto de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes que são produzidos pelas classes sociais em uma dada situação histórica de relações. É preciso compreender que a transformação social não é dádiva, é resultado da luta e da organização dos sujeitos,

pois a transformação radical da sociedade não se produz espontaneamente, exige a participação da educação nas lutas diárias dos trabalhadores.

Nesse sentido, o Movimento da Educação do Campo é uma forma de reinvenção da prática de diversos movimentos e organizações sociais e sindicais que

[...] na sua origem, têm a necessidade de reinventar práticas sociais, contra um processo perverso de uma forma hegemônica de globalização econômica, política e cultural que impõe a diferentes países periféricos e semiperiféricos a reorganização das formas de poder de produção de conhecimento, e de autonomias e desigualdades, em especial, entre o povo brasileiro que vive no campo ou excluído dele. (JESUS, 2006, p. 51).

As práticas educativas precisam considerar e possibilitar a construção do saber a partir dos próprios sujeitos, e não com a intervenção de agentes mediadores que elaborem propostas em nome destes, às vezes considerando apenas as prioridades de um determinado grupo. Eis o grande desafio para as políticas públicas e para a participação social.

I – EDUCAÇÃO DO CAMPO: DESAFIOS PARA AS POLÍTICAS PÚBLICAS

A educação no campo nasce de uma tomada de posição contra uma lógica e um mo-

delo de desenvolvimento que, historicamente, têm gerado desigualdades sociais, políticas e econômicas. Essa tomada de posição é política, pois se contrapõe a uma visão de mundo rural que tem o agronegócio como matriz, colocando em xeque a opção por este modelo de território e contendo, na sua proposição, a construção do território camponês (FERNANDES, 2007, 2008). Mas também é pedagógico, porque propõe práticas, currículos, metodologias, programas e ações, fundamentados nas práticas educativas desenvolvidas pelos movimentos sociais do campo.

É o caráter processual de um movimento que se constitui e se institui a partir de práticas educativas e plurais, desenvolvidas com uma diversidade de sujeitos e de contextos produtivos, sociais e culturais, nos seus ritmos, ritos, organizações e dinâmicas (SILVA, 2009, p. 160-161). Assim, o Movimento Nacional de Educação do Campo é resultado de diversas práticas educativas, que, em diferentes lugares do Brasil, semearam os embriões da educação do campo. É um movimento de redes e de organizações sociais e sindicais que atuam no campo, na luta pela garantia do direito à educação.

A Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo (I CNEBC) foi o “batismo da educação do campo” (FONEC, 2012), pois rompeu, nas palavras de Miguel Arroyo, o silêncio que havia em torno da situação educacional dos povos do campo:

Se o Brasil não tem podido ficar surdo ao movimento social do campo, pelo que incomoda, questiona e afirma – o direito à terra, ao trabalho, à dignidade, à cultura, à educação – também os educadores e os pesquisadores e as políticas públicas, os currículos, a gestão escolar e a formação dos professores não poderão mais ficar surdos ao conjunto de práticas inovadoras, sérias, que emergem coladas ao movimento social e cultural do campo. (ARROYO, 1999, p. 8).

Para Arroyo (1999), esse rompimento do silêncio, em relação ao campo, aconteceu porque os movimentos sociais fizeram-se ouvir, enfim, nas pautas e reivindicações de luta pela terra, nas suas práticas educativas e na afirmação do campo como espaço de dignidade, produção, cultura e vida.

A II Conferência, que teve o título de: “Por Uma Política Pública de Educação do Campo”, representa uma etapa significativa na história da construção do direito dos povos do campo à educação.

Tanto as Conferências Nacionais da Educação do campo como o Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC), que se constitui como espaço de articulação entre os movimentos sociais e sindicais, em conjunto com setores das universidades que se envolvem diretamente com a execução das ações de Educação do Campo, visam colocar, na

pauta da educação brasileira, a necessidade de superação dos atuais indicadores, que colocam os povos do campo numa situação desigual, no que se refere à garantia dos seus direitos.

Segundo dados do INEP/2009, nas áreas rurais existem 78.815 escolas que atendem aproximadamente 6.225.668 de estudantes, sendo 13,55% na Educação Infantil; 75,75% no Ensino Fundamental (50,61% nos anos iniciais e 25,15% nos anos finais); 4,50% no Ensino Médio e 6,14% na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Segundo dados do IBGE/PNAD (BRASIL, 2011, p. 30-31), em um universo de 14.105 milhões de pessoas, a taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais, no campo, em 2009, era de 22,8%.

Segundo dados de frequência apresentados pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (CNPES), outros índices chamam a atenção: no campo, a taxa de frequência à escola, por crianças de 0 a 3 anos é de 8,9%. Na idade de 0 a 5 anos, a frequência é de 63,5%. Sobre o Ensino Fundamental, o relatório aponta que “um dos principais grupos desfavorecidos no direito à educação está no campo” (BRASIL, 2011, p. 33). A análise indica que, nas escolas rurais, para cada duas vagas nos anos iniciais do fundamental, existe apenas uma nos anos finais.

Ainda segundo o relatório, apenas 35,7% dos estudantes de 15 a 17 anos frequentam o Ensino Médio, e, destes, apenas 4,5% estudam no próprio campo. Os dados demonstram ainda a taxa de abandono precoce, que considera a proporção de jovens de 18 a 24 anos de idade, com menos de 11 anos de estudo, que não frequentam a escola: no campo, essa taxa era de 51,6% em 2009.

Esses dados demonstram que existe ainda uma dívida histórica no que se refere ao acesso e às condições de educação para os estudantes das escolas rurais. O que se identifica historicamente é que a política de educação implementada no país negligenciou a educação em áreas rurais, seja negando os direitos a esses sujeitos, seja reproduzindo um modelo educacional que pôs o campo em condição desigual, de menor valor, taxado como atrasado, retrógrado e destituído de condições dignas de vida. Contudo, o que cada vez mais se compreende é que a educação do campo não se constitui apenas como um espaço isolado de lutas no qual se buscam garantir políticas específicas e legislação no embate político. Os povos do campo são cidadãos brasileiros e, como tais, são diretamente envolvidos nas orientações políticas que definem as bases da educação no país. Esta mesma, nas últimas décadas, em grande medida negou as especificidades, ou reproduziu o preconceito no trato aos direitos dos sujeitos do campo, colocando-os

como menos cidadãos ou como (não) cidadãos de direitos.

As Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002), no bojo da luta pela educação do campo, representam uma importante porta de entrada para este debate, por dentro do Estado. Em que pese os limites e as contradições de todas as ordens que possam ser identificados nesse processo, não há como negar que o compromisso público e político do governo federal, a partir de 2003, em implementar a Resolução, provocou o rompimento de um histórico pacto de silêncio que se manteve no MEC, mesmo nos anos 1990, após a aprovação da Constituição Federal (1988), no que se refere à implementação de políticas de educação do campo.

Em 2010, a promulgação do Decreto Presidencial nº 7.352/2010 (BRASIL, 2010), reafirma que a política de educação do campo destina-se à ampliação e à qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo e que será desenvolvida pela União, em regime de colaboração com os estados, o Distrito Federal e os municípios, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação e com o disposto no Decreto.

Para os efeitos das políticas públicas, são considerados como população do cam-

po: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros, que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural.

Sobre os princípios que devem orientar a organização das escolas do campo, o Decreto, em seu artigo 20, garante:

I - respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;

II - incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho;

III - desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo;

IV - valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; e

V - controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo (BRASIL. 2010).

Em seu artigo 4º, afirma ainda o papel da União, que, por meio do Ministério da Educação, prestará apoio técnico e financeiro aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios, na implantação das seguintes ações, voltadas à ampliação e à qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, em seus respectivos sistemas de ensino, sem prejuízo de outras que atendam aos objetivos previstos neste Decreto:

I - oferta da educação infantil como primeira etapa da educação básica em creches e pré-escolas do campo, promovendo o desenvolvimento integral de crianças de zero a cinco anos de idade;

II - oferta da educação básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, com qualificação social e profissional, arti-

culada à promoção do desenvolvimento sustentável do campo;

III - acesso à educação profissional e tecnológica, integrada, concomitante ou sucessiva ao ensino médio, com perfis adequados às características socioeconômicas das regiões onde será ofertada;

IV - acesso à educação superior, com prioridade para a formação de professores do campo;

V - construção, reforma, adequação e ampliação de escolas do campo, de acordo com critérios de sustentabilidade e acessibilidade, respeitando as diversidades regionais, as características das distintas faixas etárias e as necessidades do processo educativo;

VI - formação inicial e continuada, específica de professores que atendam às necessidades de funcionamento da escola do campo;

VII - formação específica de gestores e profissionais da educação que atendam às necessidades de funcionamento da escola do campo;

VIII - produção de recursos didáticos, pedagógicos, tecnológicos, culturais e literários que atendam às especificidades formativas das populações do campo; e

IX - oferta de transporte escolar, respeitando as especificidades geográficas, culturais e sociais, bem como os limites de idade e etapas escolares.

§ 1º A União alocará recursos para as ações destinadas à promoção da educação nas áreas de reforma agrária, observada a disponibilidade orçamentária.

§ 2º Ato do Ministro de Estado da Educação disciplinará as condições, critérios e procedimentos para apoio técnico e financeiro às ações de que trata este artigo (BRASIL, 2010).

A partir do referido Decreto, instituiu-se no Ministério da Educação o Programa Nacional de Educação do Campo (O PRONACAMPO) que, em seu conjunto, amplia o raio de programas e ações para as escolas do campo. Aqui, destacaremos sua organização por meio dos eixos e ações, articulados em cada um deles:

Art. 4º - São eixos do PRONACAMPO:

I - Gestão e Práticas Pedagógicas;

II - Formação de Professores;

III - Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional e Tecnológica; e

IV - Infraestrutura Física e Tecnológica.

Art. 5º - O eixo Gestão e Práticas Pedagógicas compreende as seguintes ações:

I - disponibilização, às escolas públicas do campo, de materiais didáticos e pedagógicos que atendam às especificidades formativas das populações do campo e quilombolas, no âmbito do Programa Nacional do Livro Didático - PNLD, e de materiais complementares no âmbito do Programa Nacional Biblioteca da Escola - PNBE;

II - fomento à oferta da educação integral nas escolas do campo e quilombolas, promovendo a ampliação curricular; e

III - apoio às escolas com turmas compostas por estudantes de variadas etapas dos anos iniciais do ensino fundamental e das escolas localizadas em comunidades quilombolas, por meio da Escola da Terra.

Art. 6º - O Eixo Formação de Professores compreende:

I - a formação inicial dos professores em exercício na educação do campo e quilombola será desenvolvida no âmbito do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo PROCAMPO, da Universidade Aberta do Brasil - UAB e da RENAFOR, assegurando condições de acesso aos cursos de licenciatura destinados à atuação docente nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, com a pos-

sibilidade de utilização da pedagogia da alternância; e

II - a formação continuada dos professores em nível de aperfeiçoamento e especialização em educação do campo e quilombola, com propostas pedagógicas por áreas de conhecimento e projetos temáticos.

Art. 7º - O Eixo Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional e Tecnológica envolve:

I - apoio às redes de ensino para a ampliação da oferta de Educação de Jovens e Adultos com qualificação profissional, com a utilização da proposta pedagógica do Saberes da Terra; e

II - o apoio à inclusão social dos jovens e trabalhadores do campo por meio da ampliação da rede federal de educação profissional e tecnológica, do fortalecimento das redes estaduais de educação profissional e tecnológica e de cursos de formação inicial e continuada para trabalhadores, de acordo com os arranjos produtivos locais.

Art. 8º - O Eixo Infraestrutura Física e Tecnológica inclui:

I - apoio técnico e financeiro às redes de ensino para a construção de escolas de educação básica e educação infantil;

II - a promoção da inclusão digital por meio da ampliação do acesso a computadores e às tecnologias digitais;

III - a disponibilização de recursos específicos para a melhoria das condições de funcionamento das escolas do campo e quilombola, da infraestrutura necessária para o acesso à água, saneamento e pequenas reformas; e

IV - a oferta de transporte escolar intracampo, respeitando as especificidades geográficas, culturais e sociais, bem como o critério de idade dos estudantes (BRASIL, 2013).

II - EDUCAÇÃO DO CAMPO E OS DESAFIOS À PARTICIPAÇÃO E ORGANIZAÇÃO SOCIAL

27

O debate sobre as políticas educacionais que consideram a diversidade começam a tornar-se mais presentes a partir dos anos 2000, respaldados na luta pelo “avanço das lutas sociais em prol de uma educação para todos, que respeite e reconheça a diversidade” (GOMES, 2011, p. 219). De forma mais consistente, essas demandas sociais vão possibilitando a construção, nos estados, de espaços de diálogo entre os movimentos sociais articuladores das demandas dos diversos sujeitos, pela construção de políticas públicas que considerem as especificidades de reivindicações e lutas por direitos, pautadas por esses sujeitos.

A Conferência Nacional de Educação Básica (CONEB), realizada em 2008, foi o primeiro espaço, promovido pelo Estado, de interlocução com a sociedade civil sobre a construção de políticas públicas para a Educação Básica. Nela, a questão da diversidade foi apresentada de forma explícita, com debates, aprofundamento e deliberação. Nessa conferência, além de proposições de políticas públicas para o campo, houve participação de delegados que representavam os movimentos e as organizações sociais do campo.

A CONEB teve, como objetivos: promover a construção de um Sistema Nacional Articulado de Educação, como consequência de um regime de colaboração que institucionalize o trabalho permanente do Estado com a sociedade para garantir o direito à educação; indicar, para o conjunto das políticas educacionais, de forma articulada entre os sistemas de ensino, a democratização da gestão e da qualidade social da educação básica; definir parâmetros e diretrizes para contribuir com a qualificação do processo de ensino e aprendizagem; e, ainda, apontar os requisitos básicos para a definição de políticas educacionais que promovam a inclusão social, de forma articulada, entre os sistemas de ensino (BRASIL, 2008).

Entre os desafios propostos para aprofundamento na CONEB, ressalta-se a questão da diversidade como estratégia ao debate para “propiciar condições para que as políticas educacionais, concebidas e implementadas de forma articulada entre os

sistemas de ensino, promovam: o direito do aluno à formação integral com qualidade; o respeito à diversidade [...]” (BRASIL, 2008, p. 14).

O texto final da CONEB aprova uma proposta de compreensão do sentido da diversidade (debatida no Eixo IV: Inclusão e Diversidade na Educação Básica) e a necessidade que tem a educação brasileira de reconhecer as especificidades presentes na diversidade, na perspectiva de construção de políticas e ações educacionais que respeitem os sujeitos.

O texto final da CONEB afirma que, “assim como a diversidade, os processos e a luta pela inclusão na educação básica, representam mais do que a incorporação total ou parcial das pessoas excluídas, dos espaços e tempos escolares a eles negados historicamente” (BRASIL, 2008, p. 64). Esses sujeitos vêm exigindo posicionamento político, transporte acessível, reorganização do trabalho, do tempo escolar e da formação de professores e funcionários; criação e ampliação de espaços dialógicos com as comunidades escolares e a sociedade civil, convívio ético e democrático dos alunos e seus familiares, além de novas alternativas para a condição docente e postura democrática perante o diverso.

Os debates realizados na CONEB possibilitaram uma maior articulação para avançar nas questões da educação do campo no âmbito da Conferência Nacional de Educação (CONAE), na qual se reafirmou a

necessidade de consolidá-la como política pública (BRASIL, 2010a).

A proposta de reflexão orientadora da CONAE reafirmou que, num contexto de um sistema nacional de educação e, especialmente no campo das políticas educacionais, as questões que envolvem a justiça social, a educação e o trabalho, faz-se necessário dar especial atenção a temas ligados ao eixo que debatem a inclusão, a diversidade e a igualdade no cerne do processo de reflexão. Além disso, na prática social, todas essas dimensões se realizam no contexto das relações de poder, das redefinições do capitalismo e das lutas sociais, conforme explicita o texto final da Conferência (BRASIL, 2010b).

A educação do campo, assim como as demandas sociais dos diversos sujeitos que compõem o Eixo VI – Justiça Social, Educação e Trabalho: inclusão, diversidade e igualdade –, reafirmam, assim, que a tarefa de se construir um sistema articulado de educação não pode desconsiderar a necessidade de políticas específicas que assegurem

o direito à educação para todos os povos, sejam estes do campo ou da cidade.

A Conferência Nacional de Educação, em 2014, diante de um novo contexto para o debate que envolve a tramitação do Plano Nacional de Educação, possibilitará uma avaliação mais profunda sobre como as políticas públicas de educação para a diversidade serão pensadas e organizadas para a próxima década.

“O direito nasce das ruas e a elas volta para sua consolidação e ampliação.”

Compreende-se que os espaços de consolidação dos diversos sujeitos são fundamentais. No entanto, a aprovação do PNE colocará em um novo patamar as demandas sociais, sendo possível avaliar os avanços e, especialmente, reor-

ganizar as lutas pelos direitos dos sujeitos do campo em relação à pauta da educação. O direito nasce das ruas e a elas volta para sua consolidação e ampliação. Este é o papel fundamental da participação e da organização social dos sujeitos coletivos de direitos.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. Prefácio. In: KOLLING, Edgar J.; NERY, Ir.; MOLINA, Mônica C. (Orgs.) *Por uma educação básica do campo (memória)*. Brasília: UnB, 1999.

CALDART, Roseli. *Pedagogia do Movimento sem Terra*. 3 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

BRASIL. Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social. *As desigualdades na Escolarização no Brasil*. 2 ed. Relatório de Observação nº 4. Brasília: CDES, 2011.

_____. Conselho Nacional de Educação (CNE), 2010. *Resolução nº 4 de 2010*. Institui Diretrizes Curriculares para a Educação Básica. Disponível em <portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task>. Acesso em 15 de janeiro de 2013.

_____. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação básica (CEB). *Resolução nº 1*, de 3 de abril de 2002. Estabelece Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo. Brasília, DF: Diário Oficial da União, Seção I, p. 32, 9 abr. 2002.

_____. Ministério da Educação. Secretaria Executiva Adjunta. *Conae 2010 – Construindo o sistema nacional articulado de educação: o plano nacional de educação, diretrizes, estratégias de ação* (Documento Final). Brasília: MEC, [2010].

30

_____. Ministério da Educação. *Conferência nacional da educação básica*. 2008. Brasília, DF: MEC, SEA, Comissão Organizadora da CONEB.

_____. Presidência da República. *Emenda Constitucional nº 59*, de 11 de novembro de 2009. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/.../emc59.htm. Acesso em: 30 de agosto de 2012.

BRASIL. Presidência da República. *Decreto 7.352*, de 04 de novembro de 2010. Dispõe sobre a Política Nacional de Educação do campo e sobre o Programa Nacional de educação na Reforma Agrária. Diário Oficial da União, Brasília, 5 nov. 2010. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm. Acesso em 15 de dezembro de 2012.

FERNANDES, Bernardo M.. Entrando nos territórios do Território. In: PAULINO, Eliane T.; FABRINI, João A. (Org.). *Campesinato e territórios em disputa*. São Paulo: Expressão Popular: UNESP – Programa de Pós-Graduação em geografia, 2007.

FONEC. *Notas para análise da educação do campo atual*. Documento Final do Seminário Nacional da Educação do Campo, realizada em Brasília nos dias 15 a 17 de agosto de 2012, coordenado pelo Fórum Nacional de Educação do Campo.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 25 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GOMES, Nilda L. O plano nacional de educação e a diversidade: dilemas, desafios e perspectivas. In: DOURADO, Luiz F. (Org.) *Plano nacional de educação (2011-2020): avaliação e perspectivas*. 2. ed. Goiânia: Editora da UFG; Brasília: Autêntica Editora, 2011.

JESUS, Sonia M. S. A. As múltiplas inteligibilidades na produção dos conhecimentos, práticas sociais e estratégias de inclusão e participação dos movimentos sociais e sindicais do campo. In: MOLINA, M. C. (Org.) *Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão*. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

SILVA, Maria do Socorro. *As práticas pedagógicas das escolas do campo: a escola na vida e a vida como escola*. Recife, 2009. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco.

SILVA, Maria do Socorro. Da raiz à flor: produção pedagógica dos Movimentos Sociais e a escola do campo. In: MOLINA, Mônica C. (Org.) *Educação do Campo e pesquisa: questões para reflexão*. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

SOUSA JÚNIOR. José G. *Direito como liberdade: o direito achado na rua, experiências populares emancipatórias de criação do Direito*. Tese (Doutorado em Direito) . Brasília: UnB, 2008. Banco de Teses da UnB: Disponível em: <<http://repositorio.bce.unb.br/handle/10482/1401>>. Acesso em: 10 dez. 2011.

ANEXO

EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL E OS DESAFIOS DA DIVERSIDADE INTERCULTURAL

Gersem Baniwa¹

INTRODUÇÃO

Pertencentes a 245 povos e falantes de 180 línguas, existem atualmente no Brasil 810.000 indígenas (IBGE, 2010). Esses povos também são conhecidos como ameríndios, ou povos originários das Américas e assim se autoidentificam e autodeclaram. Formam sociedades que vivem no continente americano desde muito antes da chegada dos europeus e que aqui continuam vivendo segundo seus próprios sistemas de organização social, cultural, econômica, política, religiosa e jurídica. Isso não significa que são sociedades do passado, isoladas ou paradas no tempo. Ao contrário, são sociedades dinâmicas, do presente e do futuro. Interagem com o mundo que as envolve, aproveitando-se de muitos conhecimentos da modernidade e contribuindo com ela à sua maneira.

A escola indígena convive há anos com essa diversidade de povos e grupos étnicos. É, por excelência, o espaço da diversidade, não apenas étnica, cultural e linguística, mas também de gênero, idade, visões de mundo, projetos coletivos e valores. Nas aldeias indígenas é comum a existência de escolas em que estudam pessoas de diferentes culturas, línguas e idades. Em muitas escolas não indígenas localizadas na zona rural ou nos centros urbanos também estudam alunos indígenas, de diferentes grupos étnicos. A convivência multiétnica cria sensibilidades para lidar com a diversidade humana. Essa experiência de vida, alicerçada em contextos múltiplos da sociodiversidade humana, muitas vezes se choca com a experiência escolar colonial e etnocêntrica. Mas, mesmo nas escolas indígenas, a convivência intercultural não é uma tarefa fácil, uma vez que também essas estão referenciadas na matriz homogênea da escola tradicional. Desse modo, muitas vezes a riqueza da sociodiversidade indígena se trans-

32

1 Professor da Universidade Federal do Amazonas.

forma em instrumento de exclusão e desigualdade no ambiente escolar.

Existe, portanto, a necessidade de as escolas, indígenas e não indígenas, estabelecerem um diálogo político-pedagógico capaz de possibilitar interaprendizagens e formas solidárias de convivência intercultural (CANDAUI, 2006). A sociedade contemporânea clama por esta contribuição da escola, na formação mental, espiritual, social e cultural de novas gerações de crianças e jovens, a fim de reeducar as gerações mais antigas, marcadas por visões e práticas etnocêntricas e racistas que vêm produzindo tantas desigualdades, injustiças, violência e guerras no mundo.

A diversidade humana, composta por diferentes modos de vida e de concepções de mundo, é resultado de longas experiências, que merecem ser respeitadas, valorizadas e perpetuadas. No contexto atual de acelerado processo de globalização da vida cotidiana na aldeia, no campo ou na cidade, essas sociedades precisam construir experiências de convivência solidária e intercultural ou um novo contrato social, intraétnico, interétnico e intercultural. A escola

deve ser um potencial aliado para a construção dessa nova geração de pessoas e sociedades.

Nessa busca, professores e lideranças indígenas, educadores, técnicos e gestores da educação buscam caminhos para a necessária transformação da escola colonial homogeneizadora para uma escola intercultural. Uma escola intercultural pressupõe, no mesmo plano,

“Uma escola intercultural pressupõe, no mesmo plano, a valorização dos conhecimentos, das culturas e das identidades indígenas e a necessidade de se estabelecer diálogo com outros conhecimentos, outras culturas e outras identidades humanas.”

a valorização dos conhecimentos, das culturas e das identidades indígenas e a necessidade de se estabelecer diálogo com outros conhecimentos, outras culturas e outras identidades humanas. O propósito principal e estratégico da escola indígena intercultural é garantir, aos povos indígenas, que aprendam com o mundo envolvente e que o mundo envolvente possa aprender com eles, num processo de interaprendizagem que envolva conhecimentos e valores de interesses comuns.

A escola indígena atual pode ser caracterizada como diversa, dinâmica e aberta ao mundo. Não existem modelos e objetivos únicos e nem uma meta única. Cada povo indígena concebe historicamente sua escola e a

projeta segundo suas perspectivas contextualizadas. A escola representa, hoje, uma resposta às demandas e necessidades reais e legítimas dos povos indígenas, em seu momento e contexto históricos. Deste modo, enquanto para algumas comunidades indígenas, a escola precisa estar mais direcionada ou focada para possibilitar adequadamente o acesso a alguns conhecimentos da sociedade nacional, como, por exemplo, a língua portuguesa, a matemática e a informática, considerados estratégicos para atender necessidades práticas no dia-a-dia, na vida e na defesa de seus direitos; para outras, o ideal é que a escola que esteja mais direcionada para revitalização, transmissão e valorização da cultura e identidade de seu povo. O que elas têm em comum é a busca pela construção de um diálogo com o mundo extra-aldeia, capaz de estabelecer uma relação recíproca, solidária, colaborativa e complementar com as sociedades nacional e global (LUCIANO, 2011).

AVANÇOS

Os avanços na educação escolar indígena, nos últimos anos, podem ser classificados em três categorias: legal, político e pedagógico. No campo legal e político, as conquistas avançaram em três direções: no estabelecimento de um arcabouço jurídico e normativo que reconhece e garante as autonomias pedagógicas e de gestão dos processos educativos indígenas; no reconhecimento político e jurídico da educação escolar específica e diferenciada, como direito

coletivo que orientou a expansão do atendimento da oferta escolar no âmbito dos sistemas de ensino; e no reconhecimento da importância do protagonismo indígena em todo o processo educativo das comunidades indígenas, com o surgimento de professores e técnicos indígenas no magistério e na gestão de suas escolas.

Em 2011, dos 12.000 professores que atuavam nas escolas indígenas, 11.000 eram indígenas, o que representava 91,60% do total. Foram os direitos legais que propiciaram o acesso gradativo de indígenas a todos os níveis de formação escolar e universitária, que hoje somam 200.000 (INEP, 2012) na educação básica e mais de 10.000 no ensino superior. Nesse sentido, os direitos escritos na lei são, em si mesmos, relevantes, por serem uma conquista e porque é a partir deles que se ganha força e legalidade para cobrar dos governos sua aplicação.

Amparadas pelos direitos legais, as novas escolas se esforçam por valorizar as pedagogias indígenas e seguir os processos próprios de ensino-aprendizagem de cada povo. Uma das conquistas mais importantes no campo da diferenciação afirmativa da escola indígena é o reconhecimento de suas categorias específicas, tais como: professor, magistério e escola indígenas, com normas e ordenamento jurídico próprios. As possibilidades potenciais trazidas pelas ideias inovadoras da escola indígena própria ani-

maram os povos indígenas na luta por ela.

Os novos parâmetros legais e normativos e o protagonismo crescente dos professores indígenas resultou no surgimento de uma pluralidade de experiências de escolas indígenas voltadas à superação da velha escola colonial. Essas escolas passaram a produzir e utilizar material didático próprio, em geral bilíngue, e voltado para o letramento e para as primeiras séries iniciais do ensino fundamental; a desenvolver ensino, via pesquisa, calendários e currículos diferenciados ou flexíveis; e atividades escolares e pedagógicas, aliadas às atividades produtivas e ao ensino profissionalizante.

DESAFIOS DA ESCOLA INDÍGENA

Um dos desafios da escola indígena está no campo pedagógico: colocar em prática os conceitos político-pedagógicos inovadores de sua proposta educacional. Os técnicos e gestores dos sistemas de ensino resistem às mudanças conceituais e práticas. Muitas escolas indígenas elaboram seus projetos político-pedagógicos inovadores com organização do tempo escolar dinâmico e de acordo com os sistemas sociais e educativos da comunidade, mas os conselhos de educação, ou mesmo as secretarias de educação, não os têm reconhecido adequadamente. Os sistemas de ensino não possuem estruturas adequadas, equipes qualificadas e nem programas específicos para atender

às demandas das escolas indígenas, resultando em baixa capacidade de execução dos programas de construção de escolas, formação de professores, elaboração de material didático, transporte escolar e alimentação escolar. Para as realidades indígenas, os processos licitatórios convencionais são impraticáveis.

Outro desafio enfrentado pela atual escola indígena é o dilema da comunicação e do ensino interculturais, que se tornou sua principal estratégia político-pedagógica. O desafio reside em como atender, de forma equilibrada, coerente e com razoável eficiência, a dupla demanda, interna e externa, a partir do modelo de escola que temos hoje: seriado, segmentado, cíclico, com carga horária, calendário e dias letivos pré-estabelecidos na lógica da escola não indígena. Em muitos casos, a escola indígena não exclui a perspectiva de formação para o mercado, mas também não abre mão da formação própria, humana, cultural, moral, espiritual e existencial. Além disso, há outro problema, sobre qual ainda há pouca reflexão, que é a transferência da responsabilidade pela educação das pessoas, que, tradicionalmente, entre os povos indígenas, é da família, dos mais velhos e da comunidade, pois muitas formas de ensinamento e de conhecimentos tradicionais não podem ser escolarizáveis, pois não podem ser trazidos a público em uma sala de aula ou por um profissional de ensino, mesmo que este seja indígena.

Não podemos esquecer também que as escolas indígenas, por inevitável influência do mundo externo, sofrem a tendência de reproduzir os processos político-pedagógicos excludentes e discriminatórios da escola “colonial”, onde a sociodiversidade se transforma em princípio de desigualdade. A escola indígena precisa ajudar a combater esse tipo de exclusão e desigualdade, que se sustenta no discurso de que todos fazemos parte da mesma sociedade, mas em que cada um vale de acordo com sua origem escolar, pertencimento étnico e condição econômica. Os povos indígenas, além de serem classificados como pobres, são também discriminados por sua origem, como se ser índio fosse ser inferior, o que muitas vezes os impede de ter acesso a serviços, bens e direitos.

Assim, a escola indígena, por valorizar os conhecimentos, as culturas e os valores indígenas, não pode ser usada para justificar sua exclusão. Mas também ela não pode ser incluída, de forma irrefletida, nas chamadas políticas inclusivas, pois isso seria um retrocesso histórico ao tempo das políticas integracionistas e assimilacionistas do Estado colonial, quando inclusão, integração e assimilação indígenas significavam negação, condenação e destruição das culturas indígenas. Só podemos admitir políticas inclusivas nos termos próprios dos povos indígenas, reconhecendo e garantindo seus direitos específicos, como o da educação es-

colar indígena específica e diferenciada no âmbito da política nacional ou como direito humano universal, mas garantindo suas distinções e diferenciações próprias, sendo necessário, para isso, o estabelecimento de políticas públicas específicas, com normas e procedimentos administrativos igualmente específicos.

Privar ou reduzir a possibilidade de as crianças e jovens indígenas terem acesso pleno aos conhecimentos da sociedade dominante pode ser também uma forma de exclusão, geradora de desigualdades entre indivíduos e coletivos étnicos, nos planos cultural, econômico, profissional e humano, tão perversa quanto a negação do direito à valorização e à continuidade das identidades e culturas tradicionais. Há, portanto, um entendimento comum entre os povos indígenas, de que a escola deve contribuir para possibilitar uma relação menos desigual com as sociedades nacional e global, desde que não seja em detrimento de seus próprios conhecimentos, culturas e identidades.

As políticas educacionais precisam avançar na garantia do direito de cidadania plena aos povos indígenas, enquanto coletividades constitutivas e formativas da nação brasileira e enquanto coletividades com direitos diferenciados, o que significa garantir espaço físico (territorial), cultural (cosmologias, filosofias, epistemologias, espirituali-

dades e materialidades próprias) e temporal (civilizações milenares e históricas, do passado, do presente e do futuro).

Infelizmente, ainda percebemos que os povos indígenas são considerados, por muitos agentes do Estado, como cidadãos brasileiros de terceira categoria ou como grupos humanos inferiores aos outros grupos que compõem a sociedade brasileira, motivo pelo qual seus direitos são tratados como subordinados ou condicionados aos direitos e interesses das majorias ou minorias dominantes.

Muitos desafios enfrentados pelas escolas indígenas dependem da capacidade de gestão de suas comunidades, como, por exemplo, o de transformar, ou mesmo criar, novas experiências pedagógicas de ensino-aprendizagem, na perspectiva de uma educação intercultural, bilíngue, específica e diferenciada, com tempo, espaço, conteúdo curricular, metodologias, pedagogias, didáticas e epistemologias próprias.

Construir escolas indígenas, com processos pedagógicos que superem o monopólio da cultura escritocêntrica, abrindo espaço para outros modos de transmissão de conhecimentos, por meio da oralidade, da imagem, da observação e da repetição dos bons exemplos dos mais velhos e do aprendizado prático, ativo, vivo, experimental, de pesquisa e descoberta, pode propiciar, no

cotidiano interno e externo das mesmas, vivências concretas de interculturalidade, solidariedade, reciprocidade e complementariedade sociocultural, econômica, política e espiritual. Mas, para o protagonismo ativo e criativo dos educadores indígenas, a escola precisa capacitá-los de forma adequada, pois não se trata mais somente de realidades intraétnicas, mas interétnicas e interculturais.

PERSPECTIVAS

A educação escolar indígena conquistou avanços significativos nos últimos anos, principalmente quanto à construção participativa de uma política pública voltada para atender às demandas, anseios e aspirações dos povos indígenas, respeitando sua rica diversidade histórica de contato, culturas, línguas e identidades. O Brasil dispõe, desde um conjunto de direitos indígenas até uma educação específica, diferenciada e de qualidade, ambos estabelecidos em leis e normas. Dispõe também de boas políticas específicas, como os Territórios Etnoeducacionais, o programa de formação de professores indígenas - Licenciaturas Interculturais e o Plano de Ação Articulada Indígena de Financiamento, voltado para formação de professores, construção de escolas, produção de material didático e inovação no Ensino Médio Indígena. Ou seja, conquistamos uma base legal, metodológica e pedagógica estruturante inovadora, mas esbarra-

mos na capacidade administrativa, política e operacional da política. É como conquistar o mais difícil, que é aprovar medidas legais, normativas e conceituais, mas sofrer de incapacidade de tornar essas idéias, intenções e direitos em realidade.

Nesse sentido, o principal desafio para os próximos anos, no campo das políticas públicas de educação escolar indígena, assim como de outros direitos indígenas, é fazer valer, na prática, os direitos conquistados, de acordo com os planos de vida de cada povo indígena. O poder público precisa criar e implementar arranjos administrativos adequados em atendimento a esses direitos, por meio de programas e ações específicos. Somente com estruturas físicas e administrativas adequadas, professores e alunos bem preparados, as escolas indígenas poderão cumprir suas tarefas transformadoras das gerações humanas, presentes e futuras, orientadas pelos princípios de vida baseados em valores e direitos humanos, dentre os quais os direitos à diversidade de filosofias e modos de vida, cosmovisões, cosmologias, civilizações, culturas, tradições, espiritualidades, saberes e fazeres humanos. As escolas, indígenas e não indígenas, possuem uma missão comum, que é a de acolher, valorizar, reconhecer, respeitar, promover, conviver e perpetuar a diversidade humana, entendida como diversidade de cores, raças, etnias, pensamento, saberes, opções sexuais, modos e lugares de vida, espiritualida-

des, valores, culturas e tradições.

Neste sentido, é imprescindível que, no âmbito das políticas educativas, todas as instituições de ensino, indígenas e não indígenas, incluindo as universidades, abracem com seriedade os instrumentos político-pedagógicos de combate a toda e qualquer forma de desigualdade, discriminação, preconceito e racismo, principalmente a Lei 11.645 e a Lei das Cotas.

No campo dos arranjos administrativos, existem duas possibilidades em discussão, mas que precisam ser implementadas adequadamente. A primeira possibilidade é a implementação dos Territórios Etnoeducacionais (TEEs), criados em 2009, mas ainda não implementados. Os TEEs estabelecem novo arranjo no planejamento e organização das políticas e programas da educação escolar indígena, de acordo com os arranjos territoriais e as relações sociais, culturais, linguísticas e econômicas dos povos e comunidades indígenas (LUCIANO, 2011). Este novo protocolo na organização da educação escolar indígena está alicerçado no próprio protagonismo e participação.

Mas, para que esta política produza os resultados esperados, é necessário que os governos federal, estaduais e municipais a implementem com eficiência e eficácia. Muitos dos atuais problemas de infraestrutura, de material didático e de práticas pedagógi-

cas poderiam ser resolvidos ou amenizados com os TEEs, por meio da concretização do regime de colaboração entre os sistemas de ensino e através de forte protagonismo indígena.

Outra possibilidade é a da construção e operacionalização do Sistema Próprio de Educação Escolar Indígena, concebido como necessário para concretizar o ordenamento jurídico e administrativo específico e diferenciado de suas escolas, que passariam a ser regidas por um sistema próprio de leis, normas, diretrizes curriculares e pedagógicas, processos administrativos, fontes de financiamento e órgãos de normatização. É importante destacar que os TEEs e o Sistema Próprio foram aprovados pela I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena, realizada em 2009.

A outra estratégia é apostar para valer na construção do que Meliá (1999) denomina de “Educação Indígena na Escola”

como processo de empoderamento indígena na construção do futuro e da escola desejáveis – a escola indígena autônoma. Essa escola é concretizável e pode ser verdadeiramente inovadora, se apostar em sujeitos e protagonistas próprios, de carne e osso, principalmente dos jovens indígenas que estão se formando nas escolas e universidades, com novas visões e práticas de vida.

Mas todas essas idéias e propostas precisam estar integradas, articuladas e amparadas pelas políticas nacionais. Portanto, nada de isolamento, especificidade, diferenciação ou distanciamento das políticas públicas nacionais, como já aconteceu no passado, em um tempo do qual ninguém tem saudades. Os povos indígenas, hoje, fazem parte da vida nacional e é nessa esfera que precisam reconhecer e concretizar seus direitos, inclusive com apoio dos municípios, dos estados, da União e da sociedade nacional em geral.

39

REFERÊNCIAS

CANDAU, Vera (Org.). *Educação intercultural e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.

LUCIANO, Gersem. *Educação para manejo e domesticação do mundo – entre a escola ideal e a escola real: Os dilemas da educação escolar indígena no Alto Rio Negro*. 2011. Tese (Doutorado em Antropologia Social). Universidade de Brasília. Brasília, 2011.

MELIÁ, Bartolomeu. Educação indígena na escola. *Caderno Cedes*, ano XIX, n. 49, dez. 1999.

**Presidência da República
Ministério da Educação
Secretaria de Educação Básica**

**TV ESCOLA/ SALTO PARA O FUTURO
Supervisão Pedagógica
Rosa Helena Mendonça**

**Acompanhamento pedagógico
Luís Paulo Borges**

**Coordenação de Utilização e Avaliação
Mônica Mufarrej
Fernanda Braga**

**Copidesque e Revisão
Milena Campos Eich**

**Diagramação e Editoração
Bruno Nin
Valeska Mendes**

**Consultores especialmente convidados
Luiz Fernandes Dourado
Nilma Lino Gomes**

**Coordenação de Conteúdo das Unidades 13 a 19 (referentes à CONAE 2014)
Luiz Fernandes Dourado**

**E-mail: salto@mec.gov.br
Home page: www.tvbrasil.org.br/salto
Rua da Relação, 18, 4o andar - Centro.
CEP: 20231-110 - Rio de Janeiro (RJ)**

Setembro 2013