

Inclusão e políticas afirmativas em educação para um Brasil pluricultural: Reflexões sobre povos indígenas e ensino superior*

Inclusion and affirmatives policy in education for a pluricultural Brazil: Reflections about indian people and higher education

ROSA HELENA DIAS DA SILVA**



RESUMO – O presente artigo trata do tema povos indígenas e ensino superior, na perspectiva da inclusão social, debatendo a consequente necessidade de políticas afirmativas em educação, no contexto de um Brasil pluricultural. Partindo do questionamento à problemática da exclusão histórica a que foi submetida grande parte da população, com destaque aos povos indígenas, o trabalho sugere uma reflexão que problematize a questão da presença dos até hoje “estranhos” ao ambiente acadêmico (dentre outros, os índios), indo além do tema do acesso/permanência: que se pense em iniciativas institucionais que assumam como possibilidade o diálogo entre os diferentes saberes. Ou seja, uma inclusão que acolha “o diferente” deixando-se questionar, permitindo-se transformar.

Descritores – Povos indígenas; ensino superior; diversidade cultural.

ABSTRACT – The present article discusses the inclusion of indigenous people in higher education, from the perspective of social inclusion, arguing the consequent necessity of affirmative policies in education, in the context of a multicultural country such as Brazil. Initially questioning the problematic of the historical exclusion to which indigenous people were, to a large extent, submitted, the text suggests a reflection that problematizes the presence of students until now considered as “strangers” to the academic environment (such as indigenous people, among others). Besides emphasizing the access and permanence of these “new students”, the article proposes the challenge of thinking about institutional initiatives that accept as a possibility the dialogue among different knowledges. In other words, a process of inclusion that welcomes “the different”, opening itself to questioning and necessary changes.

Key words – Indigenous people; higher education; cultural diversity.

* Uma primeira versão deste trabalho foi apresentada na XIX Reunião Nacional do ForGRAD – Fórum de Pró-Reitores de Graduação (Vitória/ES, 21 a 23 de maio de 2006).

** Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo. Atualmente é professor adjunto da Universidade Federal do Amazonas. E-mail: rosahelena@ufam.edu.br
Artigo recebido em: julho/2006. Aprovado em: janeiro/2007.

[...] os projetos de nação levavam em conta a composição étnica da população brasileira e, – apoiando-se nas teorias da inferioridade racial –, terminaram por admitir e desejar o branqueamento dessa população.

Nesse processo de construção da nação ocidental moderna, a instrução teve um papel fundamental. [...] A escola foi espaço privilegiado de difusão da história oficial.

Ao comporem a história da nação, terminaram por estabelecer a idéia de uma hierarquia entre as raças: ao branco cabia representar o papel de civilizador, era responsabilidade deste aperfeiçoar o índio; o negro era o responsável pelo atraso, limitadas que eram suas possibilidades de progresso intelectual, sendo a solução do 'branqueamento' a ponte entre o passado heróico e as possibilidades futuras do país. (MULLER, 1999)

INTRODUÇÃO

As citações de Lúcia Muller (1999), que trazemos para iniciar este trabalho, expressam a problemática da exclusão histórica a que foi submetida grande parte da população e nos servem aqui para afirmar a pertinência do debate que propomos neste texto – elegendo como foco os povos indígenas e o ensino superior – dentro do tema mais amplo da Educação e Diversidade no Brasil hoje. São, também, elucidativas quanto à urgente necessidade de pensarmos em ações afirmativas para acesso, permanência e trajetória exitosa no ensino superior para expressivas parcelas da população brasileira, com destaque aos povos indígenas. Ou seja, para fazer frente a uma realidade excludente, resultante de um processo histórico que projetou e implantou políticas “negativas” – como é o caso da política de branqueamento, que teve a Escola como seu braço forte. É preciso efetivar políticas afirmativas.

Na introdução do livro *Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica*, editado pelo INEP (2003), podemos verificar que dados do SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – e do antigo Provão apontam o “branqueamento” das turmas, ao longo da trajetória escolar. Quanto ao Provão, dos concluintes que prestaram o Exame em 2001, os autodeclarados negros (6,1% da população) representavam 2,6%, os pardos/mulatos (38,0% da população) respondiam por 15,9% e os brancos (53% da população) por 77,3% dos concluintes (PINTO, 2003, p. 16).

É neste contexto que justificamos nossa opção em falar de políticas afirmativas – para fazer frente a uma situação de profunda desigualdade

social – articulando-as à diversidade sociocultural constitutiva de nosso país e à problemática da inclusão no ensino superior.

Sugerimos uma reflexão que problematize a questão da presença dos até hoje “estranhos” ao ambiente acadêmico (dentre outros, os índios), indo além do tema do acesso/permanência: que se pense em iniciativas institucionais que assumam como possibilidade o diálogo entre os diferentes saberes. Uma forma de inclusão que acolha “o diferente” deixando-se questionar, permitindo-se transformar.

Neste processo de mudança de visão e paradigma frente a questão de como a humanidade – com toda sua diversidade – pensa sobre si mesma e seu mundo, constrói conhecimentos e verdades, impõe-se a necessidade de superarmos o etnocentrismo que acompanhou a trajetória destes 506 anos de Brasil. Da mesma forma, é preciso admitir que existem outras lógicas, outros jeitos de olhar e explicar a realidade e seus “problemas”. Enfim, existem racionalidades – no plural (SILVA; BONIN, 2006, p. 81).

Assim, uma das primeiras questões que se sobressaem é a da visão etnocêntrica que predominou ao longo da história brasileira com relação aos povos indígenas. Havia um modelo eleito como verdadeiro e legítimo para definir o que é “ser humano”, “ser civilizado”, “ser desenvolvido”, “ter cultura”. A partir desta perspectiva etnocêntrica, os índios foram tratados como inferiores, menores, cidadãos de segunda categoria. Ser índio foi considerado condição temporária, tempo de passagem, rumo à “verdadeira” civilização – essa era a essência da política de branqueamento, citada no início. O futuro de todos era alcançar o modelo hegemônico de “civilidade”, sendo necessário superar a situação de “atraso”, de “primitividade”, de “carência”.

Na história política de nosso país, a diversidade de lógicas, pensamentos, sabedorias e racionalidades e a riqueza de culturas, de jeitos de ser humano neste Brasil foram tidas como problema, como obstáculo ao modelo de desenvolvimento/progresso que predominou. Os povos indígenas foram considerados como portadores de “déficits” e não como sujeitos com potencialidades e valores próprios.

Por isso as políticas que visavam o atendimento de suas necessidades eram, fundamentalmente, assistencialistas. Eram, em última instância, compensatórias. Era preciso “eliminar os vícios que poluíam suas almas”, eliminar e/ou silenciar complexas lógicas e racionalidades que se confrontavam (e resistiam) à cultura ocidental – européia, branca, cristã, individualista, competitiva e excludente. Estas políticas tiveram o intuito de integrar esses povos, compensando suas “deficiências” e silenciando suas diferenças.

Conforme afirmam Silva e Bonin (2006, p. 84),

a diversidade sociocultural precisa ser abordada interdisciplinarmente como questão antropológica, filosófica, sociológica e política – porque ela traz consigo a questão de como nos representamos e como representamos os outros, e traz também a tensão entre os saberes historicamente constituídos *sobre* estes povos e suas próprias narrativas e resistências. Nos últimos anos, “diversidade cultural” tornou-se uma idéia comum e em torno dela se formalizam leis, diretrizes, princípios. A diversidade, como conceito, está presente na LDB, no Plano Nacional de Educação, nos Parâmetros Curriculares Nacionais, nos projetos político-pedagógicos de muitas escolas e Universidades.

Uma exigência, nesta proposta de diálogo de saberes, é problematizarmos nossas certezas, nossas verdades, nossa forma hegemônica – mas não única – de conceber e construir a vida. Estes povos, que denominamos diferentes, não podem continuar a ser vistos como primitivos, incompletos. Em outras palavras, a diversidade não pode ser considerada como desvio, algo que precisa ser corrigido e nem como algo a ser tolerado.

A segunda tarefa é pensarmos a diversidade dentro de um campo político, situada portanto em relações de poder e resistência. Em nossa sociedade disputam diferentes visões de mundo, mas estas relações são assimétricas – há os que possuem o poder de dizer, de nomear, de classificar, de instituir verdades, e aqueles que resistem a imposições e continuam a compor seus diferentes discursos, seus diferentes enredos, suas filosofias de vida.

DE QUE DIVERSIDADE FALAMOS E OS DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO

Conforme procuramos explicitar na parte introdutória, escolhemos, dentro da temática abrangente da Educação e Diversidade, tratar o tema das políticas de inclusão no ensino superior articulando-o com a questão da diversidade, olhando-o por um outro prisma, o da diversidade como valor, e delimitando-a enquanto diversidade sociocultural.

Pensamos que, admitido este enfoque, um pressuposto básico deste trabalho é o direito à diferença. Este tema tem merecido constantes reflexões de nossa parte, seja por sua própria complexidade, seja pelo elenco de tantas outras discussões que a ele se somam. Em especial, temos tratado desta problemática tendo como foco a questão dos povos indígenas e as relações que historicamente foram estabelecidas entre eles e o Estado nacional. Mais precisamente, temos realizado pesquisas tendo como objeto

as escolas indígenas e o movimento dos professores indígenas na Amazônia.¹

Enfatizamos que entendemos o direito à diferença “acoplado a uma igualdade de direitos e dignidade” (CUNHA, 1995, p. 135). Tratando também da temática indígena, Cunha (1995) nos mostra como, historicamente, a noção de direito à igualdade foi utilizada para justificar a homogeneização/dominação cultural:

os novos instrumentos internacionais, como a Convenção 169 da OIT (de 1989), a Declaração dos Direitos dos Povos Indígenas [...] baseiam-se numa revisão, operada nos anos 70 e sobretudo 80, das noções de progresso, desenvolvimento, integração e discriminação ou racismo. Em poucas palavras, as versões pós-guerra dos instrumentos de direitos humanos baseavam-se essencialmente no ‘direito à igualdade’. Mas esse direito, que brotava de uma ideologia liberal, e respondia a situações do tipo ‘apartheid’, foi largamente entendido como um dever; e a igualdade, que era de essência política, foi entendida como homogeneidade cultural. O direito à igualdade redundava pois em um dever de assimilação (p. 135).

Afirmamos ser desejável que pensemos – quando projetarmos políticas afirmativas em nossas Universidades – em uma educação balizada pelos princípios do diálogo e da interculturalidade, que tenha como um dos objetivos norteadores o convívio na diferença.

Entendemos que esta reflexão tem sentido não só quando nos referimos aos povos indígenas, já que a diversidade sociocultural e a necessidade de uma educação que trabalhe pelo respeito a ela, integra a experiência cotidiana brasileira – pluricultural e multiétnica. Como sabemos, nosso país é composto por uma multiplicidade de culturas e jeitos de ser, acrescido da problemática das profundas desigualdades sociais.

Olhando de forma mais ampla, Ianni (1994) aponta para o fato de que

a problemática da educação revela aspectos particularmente importantes das sociedades da América Latina e Caribe. Devido ao fato de que são sociedades internamente bastante desiguais, no que se refere a aspectos sociais, econômicos, políticos e culturais, os desafios provocados por essas desigualdades estão presentes na problemática educacional. [...] Trata-se de desigualdades muitas vezes profundas, antigas e até mesmo institucionalizadas (p. 4).

E Ianni acrescenta que, nesta altura da história, ainda há desigualdades e desafios sociais, econômicos, políticos e culturais suficien-

temente profundos e generalizados que monopolizam e desafiam boa parte do pensamento social em geral, e do educacional, em particular.

Pensamos que nós educadores podemos ter uma parte importante de responsabilidade neste desafio!

POR UMA POLÍTICA PÚBLICA ALTERNATIVA

Quando falamos em inclusão social, como é o caso do acesso, permanência e trajetória exitosa na universidade de sujeitos historicamente excluídos deste espaço educativo, estamos nos referindo à necessidade de uma inclusão que não abafe e nem domestique ou enquadre a diversidade de pensamentos e lógicas das diferentes culturas presentes no Brasil.

Esclarecemos desde logo que tal perspectiva precisa ser ancorada por políticas públicas *alternativas*, entendidas como aquelas que levam em conta a alteridade e tenham o poder de mudar. Em outras palavras, respeitam profundamente a diversidade político-cultural dos povos e são coerentes com a nova prerrogativa constitucional do “direito à diferença” e do “direito à cidadania plural”, dentro do estatuto maior da autonomia. Ou seja, que, por um lado, dêem conta da diversidade constitutiva da nação – seus diversos Outros –, valorizando e apoiando as especificidades e, por outro, tenham o poder de alterar a situação de desigualdade social, possibilitando igualdade de oportunidades. Tal questão está também intimamente ligada à exigência de se ter financiamentos equitativos, que realmente atendam as diferentes realidades e suas necessidades.

Atualmente, no Brasil, algumas iniciativas têm procurado – não sem conflitos e contradições – dar conta de responder aos desafios da inclusão social na perspectiva do atendimento à diversidade sociocultural. Em relação ao ensino superior, podemos identificar propostas e ações governamentais que apontam nesta direção: é o caso, dentre outras, da criação, em 2004, no Ministério de Educação e Cultura (MEC), da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD).

Como informou, na época, Kleber Gesteira Matos, da Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena do MEC,

a nova Secretaria foi criada no bojo de uma ampla reforma administrativa do Ministério da Educação. Com a criação da SECAD, é dado um passo para enfrentar uma injustiça dos sistemas educacionais do Brasil: a exclusão de milhões de brasileiros que não conseguiram entrar na escola ou permanecer nela. Garantir o exercício desse direito e forjar um novo

modo de desenvolvimento com cidadania é um desafio que impõe, no campo da educação, decisões inovadoras. Na reestruturação do MEC, o fortalecimento de políticas e a criação de instrumentos de gestão para a afirmação cidadã, valorizando a riqueza de nossa diversidade étnica e cultural, tornou-se uma prioridade (MATOS, 2004, p. 1).

Ainda segundo Matos (2004),

o objetivo institucional da SECAD é contribuir para a redução das desigualdades educacionais, através da participação de todos, em especial de jovens e adultos, em políticas públicas que assegurem a ampliação do acesso e da educação continuada, valorizando a diversidade social, cultural e étnico-racial da população. Dentre os desafios a serem enfrentados, destaca-se: 1. combater as desigualdades educacionais de acesso e continuidade da escolarização no sistema educacional em todos os níveis; 2. promover ações que ampliem o acesso ao sistema educacional dos diversos grupos sociais, culturais e étnico-raciais; 3. buscar formas inovadoras para ampliar o acesso e a escolarização dos excluídos do processo educacional e 4. contribuir para a ampliação do acesso à universidade, especialmente de populações afro-descendentes e povos indígenas (p. 1).

Igualmente importante – por mais polêmica e por vezes controversa – é a política de cotas e, mais recentemente, as licenciaturas específicas para professores indígenas em elaboração/implantação em diversas universidades públicas. Desta última, falaremos um pouco mais a seguir, já que coordenamos, na UFAM, um dos projetos aprovados, em final de 2005, pelo MEC/SESu/SECAD.

POVOS INDÍGENAS E UNIVERSIDADE: A QUESTÃO DAS LICENCIATURAS ESPECÍFICAS

Segundo o Censo populacional do IBGE/2000, vivem hoje no Brasil mais de 235 povos indígenas diferentes, falando cerca de 180 línguas, com uma população aproximada de 700 mil pessoas.² São povos que constroem e reconstróem de maneiras distintas suas próprias culturas, suas formas de viver e de educar as novas gerações.

Desde a década de 80, como é o caso do Movimento dos Estudantes Indígenas do Amazonas (MEIAM), o tema do acesso ao ensino superior vem fazendo parte das pautas de discussão e reivindicação do movimento indígena no Brasil.

A partir dos anos 90, como consequência da nova legislação da educação (LDB nº 9394/96) – que estabelece a necessidade da formação

Educação

neste nível de ensino para todos os professores –, este debate tem se intensificado, assim como diversas propostas indígenas e indigenistas (tanto oficiais como alternativas).

Para os povos indígenas, a busca pela universidade é visualizada como mais um instrumental de resistência e construção de novas relações com a sociedade envolvente, através da perspectiva do diálogo intercultural. A formação de quadros – sejam eles lideranças e/ou professores indígenas, dentre outros, figura no cenário da luta indígena como uma das questões de destaque frente à concretização da autonomia e respeito à diferença.

Com relação à formação dos professores indígenas, a Resolução nº 03/1999, do Conselho Nacional de Educação, flexibilizou o prazo dos dez anos colocado pela LDB para que todos os professores possuam o ensino superior.

Em termos da política educacional mais ampla, o Plano Nacional da Educação deixou fora a meta que previa ações acerca da temática do acesso ao ensino superior. Na proposta coordenada pelo então Comitê de Educação Escolar Indígena³ constava a seguinte meta: “Criar mecanismos para ingresso, acompanhamento e manutenção de estudantes indígenas nos cursos de 3º Grau oferecidos pelas universidades públicas. O MEC deverá sistematizar informações sobre as experiências de ingresso diferenciado de estudantes indígenas já em curso em algumas universidades públicas, que sirvam de referência a outras iniciativas”. Permaneceu a meta sobre formação de professores.⁴

Como já enfatizamos, quando se fala em acesso ao ensino superior, é necessário apontar que existem outros “desdobramentos” tão ou mais importantes, como a problemática da permanência e da conseqüente saída exitosa. Ou seja, é preciso pensar em condições concretas que possibilitem novos percursos acadêmicos.

Como na maioria das questões que dizem respeito aos povos indígenas, não há uma só resposta, ao mesmo tempo em que não existem respostas únicas, seja pela diversidade de povos existentes no Brasil, seja pela diversidade de histórias de contato, seja pela diversidade de projetos indígenas de presente e futuro.

Nossa experiência mais recente – com os professores do povo indígena Mura, da região de Autazes/AM – nos leva a tecer algumas idéias advindas de nossa atuação no projeto “Elaboração de Curso de licenciatura Específica para professores Mura”, desenvolvido pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM), através de um grupo de professores

pertencentes ao grupo de pesquisa “Formação de professores(as) no contexto amazônico”, ligado à Linha de Pesquisa “Formação e práxis do(a) educador(a) frente aos desafios amazônicos”, do Programa de Pós-Graduação em Educação.

O projeto é financiado pelo Ministério da Educação – Secretaria de Educação Superior e Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – no contexto do Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (PROLIND).

Tendo como principal parceira a Organização dos Professores Indígenas Mura – OPIM, da região de Autazes, o projeto é ligado à Pró-Reitoria de Ensino de Graduação, tem duração de 1 ano (término: dezembro de 2006) e visa possibilitar um amplo debate sobre o ensino superior e sua articulação com o projeto político pedagógico Mura – tanto no interior do povo Mura (de Autazes) como nas instâncias internas da Universidade –, e a consequente elaboração conjunta de projeto de Curso de Licenciatura Específica Mura, a ser posteriormente executado pela UFAM. Objetiva também realizar um amplo diagnóstico sobre a realidade escolar Mura, aprimorando e complementando os dados já existentes sobre as reais necessidades quanto à oferta, nas aldeias, da segunda etapa do ensino fundamental e do ensino médio. Espera-se com este projeto dar condições para que as escolas Mura, através do trabalho educativo integrado – dos professores e comunidades – possam promover tanto o acesso aos saberes científicos historicamente construídos pela humanidade, e assim garantir a inclusão social, com relação ao conhecimento, como a valorização do patrimônio cultural e ambiental Mura, propiciando assim, um verdadeiro diálogo intercultural, a partir da lógica e valores Mura.

Pretende-se também oferecer condições aos professores Mura de promover em sala de aula o processo educativo que, fundamentado na cultura e forma de pensamento Mura, possa estar orientado para a melhoria das condições de vida, inclusive pela apropriação crítica de bens culturais e recursos tecnológicos advindos de outras sociedades.

A proposta de Curso a ser elaborada tem como princípios o diálogo e a participação de todos os sujeitos envolvidos, buscando uma abordagem intercultural, com relação ao povo Mura, sua história e seus saberes, e interdisciplinar, no que diz respeito às diferentes áreas de conhecimento que estarão presentes na proposta curricular da Licenciatura.

UMA APROXIMAÇÃO COM A REALIDADE MURA

Os Mura são um povo indígena que ocupava tradicionalmente a bacia do rio Madeira e que, em razão da invasão de seu território, expandiu-se, passando a ocupar terras ao longo deste rio, concentrando-se na região do rio Autaz. Após uma história de violento contato com as tropas oficiais no período colonial, sua população sofreu considerável diminuição. A pressão integracionista inseriu um número grande de indígenas na “mistura étnica” que caracteriza a população regional.

Recentemente, o movimento indígena vem recuperando o controle sobre seus territórios e buscando parcerias para promoção de desenvolvimento local sustentável com equilíbrio ambiental, através do aprimoramento de técnicas produtivas, a fim de adquirir maior autonomia econômica. A escola é uma grande parceira na busca desses objetivos.

Em 1975, conforme dados da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), o povo Mura contava com 91 indivíduos, 50 homens e 41 mulheres, que se empenhavam para reverter o processo de negação étnica que se instalou devido a tanto preconceito e discriminação. Tal empenho tem resultados positivos: já em 1998, quando da realização do Mapeamento da Realidade Lingüística e Antropológica do Povo Mura pela SEDUC/AM, constatou-se uma população de 2579 pessoas. Atualmente, em relação aos indicadores passados, a população Mura apresenta alta taxa de crescimento. Em 2004, eram mais de 5978 índios, segundo dados da Fundação Nacional de Saúde (FUNASA), representando 20% da população do município. Pode-se afirmar que este aumento atual da população se deve, em grande parte, ao trabalho de conscientização desenvolvido pela escola indígena, que resulta na afirmação identitária da população Mura que, em sua maioria, habita o município de Autazes.

Desde 2002, desenvolvemos atividades de formação continuada, junto aos professores Mura do Município de Autazes/AM, atendendo a uma solicitação deste grupo quanto à continuidade de sua formação, já que, na época, estavam cursando a última etapa do Magistério Indígena. Este curso, intitulado Mura-Peara,⁵ foi coordenado pela Secretaria de Educação do Amazonas (SEDUC/AM), em parceria com a Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Autazes (SEMEC/Autazes), através do Setor de Educação Escolar Mura – SEEM⁶ e a Organização de Professores Indígenas Mura (OPIM). Vale ressaltar que o curso se deu no contexto do Programa Pira-Yawara – programa oficial da SEDUC/AM para formação

Educação

de professores indígenas em nível médio – e que os(as) professores(as) Mura constituíram a primeira turma a concluir o referido curso, em dezembro de 2003.

As ações de formação estavam organicamente articuladas à projetos de pesquisa desenvolvidas pelo grupo. Numa primeira etapa, (2002-2004) na vigência do Projeto “Formação do(a) professor(a) no contexto amazônico” (financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq), realizaram-se 3 Fóruns de Formação Continuada: I – Formação, II – Currículo e III – Meio Ambiente. Participaram todos os 42 professores Mura do Município de Autazes. O segundo momento (2004-2005) foi viabilizado pelo Projeto “Os professores Mura e a construção de uma política indígena de educação escolar: princípios, processos e práticas pedagógicas” (financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa no Estado do Amazonas – FAPPEAM). Foram realizados mais 3 Fóruns: IV – Os Professores Mura e a construção de uma Política Escolar: Dialogando com as Lideranças, V – Conhecendo as leis e os direitos para fortalecer a escola, a cultura e a identidade Mura e VI – Projeto Político-Pedagógico: Pensando e Fazendo a Educação Escolar Mura. Contaram com a presença de lideranças das aldeias, além dos professores Mura. A média de participação foi de 80 pessoas.

Atualmente, todas as escolas Mura de Autazes contam com professores Mura, com formação específica de nível médio. Estes assumem tanto o trabalho de sala-de-aula como a gestão das escolas. O projeto PROLIND irá potencializar o processo de formação continuada já em curso, incluindo e priorizando, neste momento, o ensino superior. Pretende-se que o Curso de Licenciatura Específica para Formação de Professores Indígenas Mura possa contribuir para o avanço dos projetos político-pedagógicos das escolas Mura já em funcionamento, assim como garantir o atendimento à segunda etapa do ensino fundamental e, posteriormente, a implantação do ensino médio nas aldeias.⁷

FUNDAMENTOS LEGAIS, DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA A UNIVERSIDADE

Entendemos que as Instituições Públicas de Ensino Superior têm a responsabilidade institucional de promover o estabelecimento de novas relações de ensino, pesquisa e extensão – onde todos são sujeitos – criando

momentos e dinâmicas para garantir a efetiva participação dos envolvidos nas ações inovadoras, como é o caso das Licenciaturas Indígenas, tanto no planejamento das ações, como em seu desenvolvimento e avaliação.

Como afirmou Carlos Roberto Jamil Cury, no Parecer nº 010/2002 do Conselho Nacional da Educação,¹⁰ aprovado em 11/03/2002,

é inegável que a Constituição Federal de 1988 tanto garante às populações indígenas a cidadania plena, satisfazendo com isto o princípio da igualdade (art. 5º), quanto reconhece nelas uma diferença identitária quando assevera no art. 231: *São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.* O art. 210, § 2º da CF/88 assegura às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. Dentro do espírito de respeito às diferenças, o art. 215 e o art. 242, em seus parágrafos primeiros, reconhecem e dispõem respectivamente: *Art. 215, § 1º O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras e das de outros participantes do processo civilizatório nacional. Art. 242, § 1º O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro.*

A nosso ver, tão somente o artigo 231 da Constituição bastaria para garantir o direito dos povos indígenas a uma educação escolar *específica e diferenciada* e, conseqüentemente, uma formação de professores indígenas também *específica e diferenciada*. Fica explicitado, no referido artigo, o direito à uma educação escolar própria já que dentre os “bens indígenas”, estão os de natureza material (riquezas naturais, patrimônio e integridade física dos membros das nações) e imaterial (valores culturais e morais), estando contidos neles, a escola e, junto a ela, a questão crucial da formação de professores.

Focalizando especialmente o caso aqui tratado, acrescentamos o documento Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena, elaborado pelo MEC em 1994, através do antigo Comitê de Educação Escolar Indígena. O item 4.3 Formação de recursos humanos, diz: *“As comunidades indígenas exigem, e têm direito a isso, que sejam índios os professores de suas escolas. [...] Para isso, é imprescindível e urgente, dado que a escola indígena deve ser intercultural, bilíngue, específica e diferenciada, que se criem condições necessárias para a formação especializada de índios como professores”.* As Diretrizes

sugerem ainda o permanente diálogo entre as culturas, o respeito, o “*envolvimento e o compromisso*” dos agentes e co-autores do processo de ensino e aprendizagem e recomendam que os professores das escolas indígenas sejam os próprios índios.

A LDB – Lei 9.394/96, pela primeira vez na história da educação brasileira, incluiu artigos (78 e 79) que tratam especificamente da educação escolar indígena. Da mesma forma, o Plano Nacional de Educação – PNE, Lei 10.172 de 09/01/01, dedica um capítulo, com 21 objetivos e metas, à Educação Indígena como modalidade de ensino. O PNE reconhece a necessidade de uma formação inicial e contínua dos próprios índios, *enquanto professores de suas comunidades*. Destacamos algumas metas que tem ligação direta com o assunto aqui analisado:

6. Criar, dentro de um ano, a categoria oficial de “escola indígena” para que a especificidade do modelo intercultural e bilíngüe seja assegurada.
15. Instituir e regulamentar, nos sistemas estaduais de ensino, a profissionalização e o reconhecimento público do magistério indígena, com a criação da categoria de professores indígenas como carreira específica do magistério.
17. Formular, em dois anos, um plano para a implementação de programas especiais para a formação de professores indígenas em nível superior, através da colaboração das universidades e de instituições de nível equivalente.

Retomando o tema-título do presente trabalho – Inclusão e políticas afirmativas em educação para um Brasil pluricultural – vemos que, conforme escreveu Lewis (2006), ao longo de nossa história,

os ideais de universalização se constituíram, em última instância, em práticas focalistas que discriminavam e discriminam negativamente a população pobre, de modo geral, e a população negra e indígena, em especial. [...] A luta contra as discriminações e preconceitos contra as coletividades negras e indígenas implica a reparação à dívida histórica devida pelo Estado e pela sociedade brasileira a essas coletividades. As políticas afirmativas, as reservas de quotas para o ensino superior de qualidade e para as áreas profissionais privilegiadas constituem medidas iniciais e essenciais para a superação das discriminações e dos preconceitos promovidos pela sociedade brasileira durante o período colonial e republicano (p. 4).

Por fim, lembramos que o acesso, permanência e êxito no ensino superior se configura como mais um desafio para os povos indígenas e as Universidades. As diferentes iniciativas deveriam configurar-se enquanto uma contribuição concreta para a construção de novas relações sociais, numa postura intercultural. A presença indígena na academia poderá propiciar o intercâmbio entre diferentes saberes, experiências e conhecimentos, constituindo-se em importante oportunidade de debate com outros referenciais e paradigmas. Assim, todos os lados poderão sair ganhando.

Que a escola pública brasileira também saia ganhando e se deixe transformar com a inclusão da diversidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação**. Parecer nº 010/2002, de 11/03/2002. Relator: Carlos Jamil Cury.

_____. Lei n. 10.172, de 09/01/2001. **Plano Nacional de Educação**.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena**. Brasília, 1994.

CUNHA, Manuela Carneiro da. O futuro da questão indígena. In: LOPES DA SILVA, Aracy; GRUPIONI, Luis Donizete Benzi (Org.). **A temática indígena na escola**. Brasília: MEC/Mari/UNESCO, 1995.

HALL, Stuart. **Identidades culturais na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

IANNI, Octavio. Educação e sociedade na América Latina. In: II CONGRESSO IBERO AMERICANO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO LATINO-AMERICANA, 1994. Campinas: UNICAMP. Conferência de abertura não publicada.

LEWIS, Isaac. Políticas Afirmativas: políticas reparatórias. **Boletim Informativo Associação dos Docentes da Universidade Federal do Amazonas – ADUA**, n. 12, Manaus, abril de 2006.

MATOS, Kléber Gesteira. **Publicação eletrônica**. Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena é instalada em outra Secretaria do MEC. Mensagem recebida por rhelena@vivax.com.br em 15 abr. 2004.

MULLER, Lúcia. As construtoras da nação: professoras primárias na primeira república. Niterói: Intertexto, 1999.

PINTO, José Marcelino de Rezende. Introdução. In: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e; SILVÉRIO, Valter Roberto (Org.). **Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica**. Brasília: INEP, 2003, p. 15-18.

SILVA, Rosa Helena Dias da; BONIN, Iara Tatiana. O plural da filosofia da educação: dialogando com outras racionalidades. In: GHEDIN, Evandro (Org.). **Temas em filosofia da educação**. Manaus: Valer, 2006. p. 81-96.

¹ Desde 1989 a autora deste texto participa, como assessora, do Movimento dos Professores Indígenas da Amazônia, sendo que este movimento foi tema de sua tese de doutorado (USP, 1998) intitulada *A autonomia como valor e a articulação de possibilidades – Um estudo do Movimento dos Professores Indígenas do Amazonas, Roraima e Acre a partir de seus Encontros Anuais*.

² Os dados sobre número de povos e população indígena no Brasil oscilam, dependendo da fonte. Quanto ao número de povos, variam de 215 (FUNAI) a 241 (CIMI). Já sobre população, variam entre 358 mil (site da FUNAI) e 700 mil pessoas (Censo Populacional do IBGE/2000). O mesmo não acontece com relação à quantidade de línguas indígenas, que fica sempre em torno de 180, em todas as fontes consultadas.

³ Este Comitê foi dissolvido pelo MEC em 2001, sendo substituído pela Comissão Nacional de Professores Indígenas.

⁴ Meta 17. Formular, em dois anos, um plano para a implementação de programas especiais para a formação de professores indígenas em nível superior, através da colaboração das universidades e de instituições de nível equivalente.

⁵ Conforme explicação dos(as) próprios(as) professores(as) Mura, o Curso de Formação para o Magistério chamou-se Mura-Peara, em analogia a uma espécie de porco existente na região amazônica – os caítitus. Estes têm uma maneira própria de se organizar. São muitos, mas andam sempre juntos e, de tal modo organizados, que não se desviam nem para um lado e nem para o outro, porque tem o Peara, que quer dizer líder. O caçador, já sabendo disso, mata primeiramente o Peara. O grupo fica momentaneamente desgovernado, mas logo escolhe outro líder para reorientar o grupo e dar continuidade à caminhada. A idéia adotada pelos(as) professores(as) Mura reafirma a necessidade de ter sempre uma liderança para conduzir o processo educacional. Tem que haver uma referência e a essa é sempre dito: “Vai na frente, porque tu és Peara!”.

⁶ O SEEM foi criado em 1999 e conta hoje com três técnicos indígenas. Objetiva o acompanhamento pedagógico das escolas Mura e o atendimento específico aos professores e aldeias indígenas, bem como o fortalecimento da OPIM como órgão representativo e reivindicativo – junto às esferas federal, estadual e municipal – dos interesses educacionais dos(as) professores(as) e comunidades indígenas Mura da região de Autazes. Este Setor responsabiliza-se pelos projetos de formação dos(as) professores(as) Mura.

⁷ Uma visualização inicial da demanda do quadro de professores Mura pela formação no ensino superior pode ser constatada tendo como base os dados fornecidos pelo SEEM (Setor de Educação Escolar Mura) da SEMEC/Autazes. No ano de 2005 estavam matriculados nas Escolas Indígenas Mura: 1ª série – 285 alunos; 2ª série – 182; 3ª série – 138; 4ª série – 96; 5ª série – 125; 6ª série – 46 e Convênio SESI (5ª a 8ª séries) – 183. Total de alunos: 1055.

⁸ Tal parecer foi gerado em atendimento a uma consulta da Organização dos Professores Indígenas de Roraima – OPIR, acerca do Curso que, na época, estavam pleiteando junto à Universidade Federal de Roraima – UFRR. O Curso – Licenciatura Intercultural – encontra-se hoje em pleno funcionamento, com 180 alunos indígenas e visa “habilitação plena dos professores indígenas”, conforme Carta de Canuanin/RR.