

## **A ESCOLA INDÍGENA: PAPEL E EXPECTATIVAS**

**Antonio Bento Pereira Paredes**  
Mestrando em Desenvolvimento Local/UCDB  
[abpparedes@yahoo.com.br](mailto:abpparedes@yahoo.com.br)

**Paula Sant'Anna Battassini**  
Mestranda em Desenvolvimento Local/UCDB  
[paula.biologia@hotmail.com](mailto:paula.biologia@hotmail.com)

Prof. Dr. Reginaldo Brito da Costa  
Programa Desenvolvimento Local e Programa Kaiowá/Guarani  
[rcosta@ucdb.br](mailto:rcosta@ucdb.br)

Prof. Dr. Antonio Jacó Brand  
Programa Desenvolvimento Local e Programa Kaiowá/Guarani  
[brand@ucdb.br](mailto:brand@ucdb.br)

### **Resumo**

Escrever sobre Escola Indígena ou mesmo propor um modelo de Educação Escolar Indígena não é tarefa muito fácil, visto que até o momento, muito se discutiu, porém pouco se fez na prática. Isto significa dizer que a discussão sempre permeou os ambientes acadêmicos ou mesmo técnico-governamentais, todavia raros foram os momentos em que se ouviram os verdadeiros mentores desse novo projeto de escola, que são os professores indígenas. O presente artigo traz à tona a “antiga”, contudo, sempre “atual” discussão sobre que tipo de escola as comunidades indígenas querem.

### **INTRODUÇÃO**

A legislação que trata da Educação Escolar Indígena como um todo representa um grande avanço para a maioria dos povos indígenas, mesmo trazendo no seu bojo, uma série de impasses, visto que a sua implementação prática está permeada de contradições e descumprimentos. Desta forma, apesar das conquistas e das garantias legais asseguradas, a prática pedagógica, da maioria das escolas indígenas no país, convive com inúmeras dificuldades e graves limitações, o que as torna muito distante dos anseios e expectativas do seu público alvo.

Algumas dessas expectativas, aqui analisadas, demonstram claramente que, para a escola indígena tornar-se um *espaço participativo de transformação social e autônoma no seu funcionamento*, faz-se necessária à adoção de um **referencial teórico-metodológico** que facilite a construção de sua *identidade e o exercício do seu direito à diferença, à singularidade, à transparência e à solidariedade*.

Os principais atores desta tão almejada mudança são os professores indígenas e suas respectivas comunidades, que definirão a contento, o tipo de escola que eles querem, sem deixar de considerar a construção do projeto político de sua sociedade e a constituição da autonomia das comunidades em epígrafe.

## **A EDUCAÇÃO INDÍGENA**

Com relação às características comuns aos diversos povos indígenas do Brasil, no que se refere ao seu modo de ensinar, a educação é transmitida, secularmente, pela tradição oral, apesar do embate violento que as populações indígenas sofreram (e sofrem), ao longo dos anos. Os mais idosos sempre exerceram um importante papel na veiculação dos conhecimentos aos mais jovens. São eles os responsáveis pela transmissão das histórias e costumes antigos, das normas de conduta, das concepções de mundo (MANDULÃO, 2006).

O referido autor sustenta ainda, que a maneira de se ensinar nas comunidades indígenas tem como princípios indissociáveis a construção do ser, pela observação, pelo fazer, experimentando dentro de uma realidade. A criança indígena vai aprendendo os valores do que é ser etnicamente diferente, concomitantemente em que adquire habilidades para enfrentar os desafios do mundo que a rodeia. Portanto, é um processo que acontece em todas as dimensões da vida social, não se limitando a um único lugar (sala de aula) ou ainda, ao tempo (séries, idade).

Nascimento (2004) relata que, após o contato com diversas comunidades indígenas e, em especial, com os professores e lideranças, desde 1988, foi possível perceber que, por mais que tenham conhecimento das leis, dos conceitos que explicam “cientificamente” o mundo e a tradição, a relação com o movimento da natureza tem, para os índios, valor vivo e exemplar. Um contato mais intenso com esses sujeitos revela a força de suas raízes, da socialização primária na orientação de suas vidas, suas percepções e suas apreensões do real.

Silva (1998, p.64) aborda a escola indígena da seguinte forma:

“é um meio de controle social interno do grupo e foi entendida como o processo pelo qual cada sociedade indígena internaliza em seus membros o próprio modo de ser, garantindo sua sobrevivência e reprodução, processo que não está ligado, atualmente, a nenhum grupo indígena, com a alfabetização e com a escola, já a educação para índios é o processo que envolve agentes estranhos à cultura e liga-se à realidade de contato”.

As culturas indígenas não têm em sua estrutura e organização, a instituição escola. Vale dizer, segundo Cabral (2002, p. 31-32), que, “se a escola não é uma instituição que faz parte da cultura indígena, conseqüentemente, a escola resulta de uma imposição ao índio. Este fato, aliás, está na gênese primeira da colonização do Brasil, quando os jesuítas, cujo emblema é Anchieta, vieram catequizar, educar os gentios”.

## **A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA**

Desde a colonização do Brasil, as populações indígenas foram alvo da imposição de vários modelos de educação, baseado na catequização, civilização e integração forçada dos índios à sociedade brasileira. Dos religiosos jesuítas aos positivistas do Serviço de Proteção aos Índios - SPI, do ensino catequético ao ensino bilíngüe, era um só o objetivo a ser alcançado: negar a diferença, fazendo-os transformarem-se em algo diferente do que eram, com vistas ao controle e à exploração daquela gente. Neste processo, a instituição da escola entre grupos indígenas, aconteceu paralelamente, ao início do processo de colonização do país. No início, a escola aparece como instrumento privilegiado para a catequese; em seguida, para formar mão-de-obra; e, por fim, para incorporar os índios definitivamente ao Estado brasileiro.

As ações eram planejadas e efetivadas de forma sistemática, fundamentada em informações que subsidiavam a melhor maneira para que os colonizadores pudessem explorar a mão-de-obra e as riquezas que havia nas terras indígenas. O relacionamento entre o estado brasileiro e os povos indígenas no Brasil tem uma história na qual se reconhecem duas tendências: a de dominação, por meio da integração e homogeneização cultural, e a do pluralismo cultural (DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA, 1999).

No entendimento de Ladeira (1999), a escola era pensada como possibilidade de que os grupos indígenas se integrassem na sociedade nacional, abandonando com o passar do tempo o seu modo próprio de ser. Até hoje, ela é vista como um fator de ascensão social, apesar da sua particularidade de ser diferenciada no sentido de atender as especificidades de um povo, diferente da sociedade nacional, cujos horizontes de futuro não são os mesmos das sociedades indígenas.

A proposta da integração estruturou-se através da política indigenista brasileira que vai do período colonial até o final da década de 1980, quando ocorreu um novo e grande marco da história nacional, que foi a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil, em outubro de 1988.

Monte (2000) destaca que a UNESCO, já em 1953, declara a importância do uso das línguas maternas de qualquer povo na educação escolar como melhor meio para a alfabetização. E inicia uma série de reorientações nos fundamentos técnicos e políticos que passam a influenciar os discursos oficiais a respeito da educação escolar para sociedades indígenas.

No final da década de 70, durante o regime militar, apareceram as organizações não-governamentais dedicadas à defesa da causa indígena. Neste período, acontecem as primeiras manifestações do movimento indígena no Brasil, assessorado por vários segmentos sociais envolvidos com a questão indígena (MANDULÃO, 2006).

Em conformidade com o relato do autor supra citado, as idéias de Monte (2000, p. 121) seguem na mesma direção

“O movimento indígena ampliou-se para uma discussão intercultural, tendo como fundamento a defesa de suas identidades lingüísticas e étnicas, mas sem perder de vista sua conexão com outros grupos sociais. Defende que a educação intercultural seja de ‘via dupla’ e dirigida não só aos jovens membros dos povos indígenas, mas à sociedade como um todo.”

Neste contexto, a partir da Constituição de 1988, permeado por um ambiente de luta por direitos humanos e sociais, é que a “escola para os índios” ou “escola indígena”, começou a ser idealizada. Reconheceu-se a relação da educação com o direito de se apresentar as diversas culturas e experiências sociais e políticas dos povos indígenas, e ainda, os problemas conseqüentes do seu contato com a sociedade envolvente (LADEIRA, 1999).

Monte (2000) relembra que, em toda a América Latina, a Educação Intercultural Bilíngüe vem se consolidando como um processo de longa duração, em estreita concatenação com a reforma política dos Estados e as reformas educativas nacionais. Nas últimas décadas, conquistou uma dimensão política e institucional significativa para os povos índios e afro-americanos, traduzidas em novas bases jurídicas e em esforços para reorientação dos currículos das escolas indígenas e da formação de seus professores.

A proposta de educação em terras indígenas torna-se um momento de reivindicações políticas das lideranças indígenas, com vistas à construção de novas formas de relacionamento com os demais segmentos da sociedade nacional. Desta forma, a escola torna-se não só um espaço de acesso a conhecimentos acumulados pela humanidade, como, também, de valorização de práticas tradicionais. A participação efetiva da comunidade, a prática das línguas maternas e de metodologias de ensino e aprendizagem, calendários diferenciados e materiais específicos, representam os elementos essenciais da nova realidade escolar (MANDULÃO, 2006).

Cabral (2002) sustenta que, se de um lado, a escola é um elemento exógeno à cultura indígena, de outro ela já se legitimou, haja vista que para ela existe uma demanda, uma vez que as populações indígenas em contato há muito perceberam a necessidade de se apropriarem de saberes valorizados pela sociedade envolvente, para reduzir as desvantagens inerentes à desigualdade das posições entre índios e não-índios.

Nas assertivas de Nascimento (2004, p. 56): “no Brasil a questão da educação escolar indígena, embora venha passando há mais duas décadas por um processo de intensa reflexão e análise, é, ainda hoje, um tema longe de se aproximar de um estado de síntese”.

Tendo como base a sistematização feita por Meliá (1979), os modelos *educação indígena* e *educação para o indígena*, têm valores completamente diferentes, exigindo, portanto, estrutura, organização e pedagogia diferentes. Nascimento (2004) argumenta, ainda, que a defesa de um sistema, certamente, teria que ser a renúncia do outro, uma vez que é muito difícil pensar no encontro de modelos de educação cujas bases epistemológicas são completamente antagônicas.

No dizer de Monte (2000, p. 132):

“a complexidade da educação escolar indígena coloca para nós – índios e não índios – algumas questões de difícil resolução, que até hoje caracterizam o campo da educação escolar indígena como parte de lutas sociais e políticas mais amplas no Brasil e em outros países. Os avanços jurídicos no campo da educação para os povos indígenas são resultados das formas de convivência democrática e, em especial, das demandas e iniciativas dos movimentos sociais e étnicos e da mobilização da sociedade em geral”.

Nobre (apud Veiga, 2005, p. 84) declara que:

“a heterogeneidade das experiências em educação escolar indígena no Brasil indica enorme dificuldade de se realizar qualquer tipo de balanço deste quadro tão diversificado. Esse rico e contraditório universo compõe-

se de 2.079 escolas, 7.000 professores (sendo 85% indígenas) atendendo a 148.000 alunos, segundo o INEP, no último Censo Escolar de 2003. Apenas 53% dos professores indígenas possuem o Ensino Fundamental, sendo que 28% têm o fundamental incompleto e 25% o fundamental completo, sendo que 65% são homens e 35% são mulheres. Afirma também que existe um forte desequilíbrio entre as regiões do país no tocante à incorporação de aspectos da cultura indígena no currículo e referente ao uso de materiais didáticos específicos”.

## **MARCOS JURÍDICOS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA**

A Constituição de 1988, no seu art. 231, do capítulo VIII, assim fala:

“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”.

Conforme analisa Brand (2005):

“o novo texto constitucional de 1988 que, ao afirmar o direito à diferença e definir o papel do Estado não mais como agente promotor da integração dos índios, mas sim de protetor desta diferença, impôs a revisão de todo o processo educacional em curso no interior das áreas indígenas. De uma escola voltada para fora, preocupada em preparar a criança indígena para viver fora de sua comunidade, emerge o desafio de uma escola engajada em contribuir na construção de alternativas a partir da comunidade”.

A Constituição assegurou, também, às comunidades indígenas, o direito a uma *educação diferenciada, específica e bilíngüe*, além dos princípios educacionais dirigidos a toda sociedade brasileira, tais como: igualdade de condições no acesso e permanência na escola; liberdade na aprendizagem, ensino, pesquisa e divulgação do pensamento, arte e saber; pluralidade de idéias e de concepções pedagógicas e coexistência das instituições de ensino; gratuidade do ensino público; garantia de padrão de qualidade, dentre outros. Estes direitos vêm sendo regulamentados, a começar pelo Decreto 26/91, que retirou a responsabilidade exclusiva da Fundação Nacional do Índio - FUNAI - órgão indigenista oficial – de conduzir os processos de educação escolar junto às sociedades indígenas, atribuindo ao Ministério da Educação – MEC, a coordenação das ações, e aos Estados e Municípios, a sua execução (DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA, 1999).

O MEC, em sua competência, publicou em 1993, as Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena, com a finalidade de estabelecer parâmetros para a atuação das diversas agências governamentais e lançou, em 1998, o Referencial Curricular

Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), objetivando oferecer subsídios para a elaboração de projetos pedagógicos para as escolas indígenas, de maneira a melhorar a qualidade do ensino e a formação dos alunos indígenas enquanto cidadãos.

Os conceitos que realçam a pergunta sobre as condições que os professores indígenas têm para responder às expectativas de uma escola indígena assentada na participação da própria comunidade quanto à definição de seus objetivos, conteúdos e metodologias de ensino, e, acima de tudo, contribuindo para a superação das relações de superioridade e dominação da cultura nacional sobre a cultura indígena, são mencionados por Brand (2005). Manifesta a idéia dos Referenciais Curriculares Nacionais de Educação Indígena (1998) quanto às condições que os professores indígenas têm de se posicionar como interlocutores entre as aspirações da comunidade e aquelas das demais sociedades e da escola.

A idéia de que “a questão da pluralidade cultural já faz parte dos Parâmetros Curriculares Nacionais, principalmente, nas áreas de História, Geografia e nos chamados Temas Transversais” é enfatizada por Nascimento (2004, p. 76), argumentando que, “o Brasil é um país rico do ponto de vista étnico, cultural, lingüístico, geográfico, porém é também, um país onde se desenvolveram, com muita sutileza e propriedade, atitudes veladas, mascaradas, com relação aos comportamentos de respeito mútuo, justiça, diálogo e solidariedade”.

Nascimento (2004) acrescenta, ainda, o raciocínio segundo o qual o fato de a escola diferenciada e específica ter sido oficializada, regulamentada sob “os rigores da lei”, não deve implicar na exigência de uma definição fixa ou universal, pois sua realização vai depender de estudos históricos, do ponto de vista da totalidade, e das relações espaço-temporais que cada grupo tem com seu entorno.

A educação brasileira, de acordo com a Lei nº 9.394/96 (Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN), deve ser estruturada em regime de colaboração entre os Sistemas de Ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. De acordo com esta mesma lei, cabe à União a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e Sistemas de Ensino, e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais. Conforme diz o Artigo 22 da Constituição Federal (de 1988), cabe à União, além de coordenar a política da educação nacional, legislar sobre as populações indígenas, ficando sob a responsabilidade

dos Sistemas (Estadual e Municipal) de Ensino a obrigação de executar a Educação Escolar Indígena.

Monte (2000, p. 119) assegura que:

“o Estado assume como de interesse público a preservação das línguas e culturas indígenas, do mesmo modo que faz com os parques nacionais e o patrimônio histórico. Resultando daí a garantia dos direitos culturais, mas não políticos. Do ponto de vista educacional, estabelecem-se programas transicionais, nos quais uma diversidade transitória é tolerada, no limite dos usos e estudos pelos estudantes de línguas indígenas na fase da alfabetização, até se adequarem à educação em língua nacional, soa os chamados programas bilíngües “ponte”, nos quais a permissão para uso e domínio das línguas é etapa segura para uma melhor aquisição indígena da língua e cultura nacionais”.

A idéia de que a legislação, ao definir novas possibilidades para a educação escolar indígena, atinge diretamente uma questão essencial da escola, o *currículo*, é explicitada por Nascimento (2004). Sendo este, qualquer que seja sua intencionalidade, a “vida” da escola, pois envolve as aspirações e os objetivos da escola ou da escolarização, não sendo possível pensar a escola indígena se não for via currículo.

Em seus argumentos, Nascimento (2004) explica por que não é possível a existência de um significado preestabelecido para o conceito da diferença nas escolas indígenas. Na contextualização da diferença enquanto pedagogia (como modo de estudar a educação indígena nos aspectos sociais, políticos e econômicos que compõem sua síntese, buscando ser um processo de interculturalidade na construção da identidade étnica de cada povo), esta será sempre uma categoria dinâmica, dialética e superadora. A diferença não se constitui como uma categoria natural ou definida pela oficialidade, mas deve se impor pela prática social, pela história de contato, como um processo em constante movimento.

O Ministério da Educação - MEC vem produzindo, segundo Monte (2000), vários documentos de caráter formativo para os novos agentes da Educação Escolar Indígena, apresentados mais como subsídio do que norma. Dentre eles, estão as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena (1999), preparado pelos membros do Comitê Nacional de Educação Indígena. Um outro documento de maior fôlego técnico e político, o Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas - MEC (1998) foi preparado com a participação de amplos setores e atores institucionais.

## **A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES INDÍGENAS**

O professor indígena, na perspectiva de uma escola diferenciada, segundo Brand (2005), é o principal personagem de quem depende efetivamente a implementação de uma escola indígena de qualidade. A formação dos professores indígenas passa a ser de primordial importância, no conjunto de reconstrução do velho paradigma da educação tradicional da escola como um todo, na medida em que este profissional representa uma nova liderança dentro da comunidade, respondendo como um tradutor que decodifica o mundo exterior da aldeia.

A história de vida de grande parte destes professores indígenas, nas palavras de Brand (2005), foi construída não só fora de suas comunidades originárias, mas em um contexto onde a história de seu povo e a de seus antepassados tinha que ser esquecida, sendo objeto de desprezo tudo o que remetesse para um “antes” do colonizador e que pudesse questionar o direito colonial.

Os princípios da escola indígena, que emerge justamente com o vigor da figura do professor indígena e situada na perspectiva do texto constitucional de 1988, indicam para uma escola voltada para dentro das suas comunidades, ou ainda, uma escola pensada e planejada objetivando atender as demandas de cada comunidade indígena (BRAND, 2005). Essa escola aparece como um espaço privilegiado na aquisição dos conhecimentos necessários a uma melhor inserção de seus membros na atualidade, considerando o entorno regional e a reconquista da autonomia.

Brand (2005) afirma ainda que:

“Os professores indígenas enfrentam dois grandes desafios, sendo o primeiro desafio que é o de se resituarem e recontextualizarem no interior de suas comunidades, para que possam exercer seu papel como protagonista de uma escola voltada para dentro, levando-os a perceber o seu passado enquanto continuidade a ser reconstruída, buscando refazer e repensar, com imagens e idéias de hoje e com os novos conhecimentos incorporados as experiências deste passado. O segundo desafio a ser superado pelos professores indígenas está relacionado à necessidade de novos conhecimentos a partir da interação entre o conhecimento tradicional e os conhecimentos do entorno, ou seja, ao domínio dos conhecimentos básicos e necessários de caráter universal”.

Ladeira (1999) destaca que a avaliação do desempenho na área de educação indígena não deve reduzir-se à produção de projetos pedagógicos, mesmo que corretos em sua proposta técnica, mas pela capacidade do professor indígena de participar politicamente enquanto interlocutores “dos índios” em seu processo de mudança.

## A ESCOLA INDÍGENA: ALGUMAS EXPECTATIVAS

Nascimento (2004, p.108) apresenta algumas definições de professores e lideranças Guarani e Kaiowá, em encontro realizado no ano de 1991, e registrado por Rossato (1996, p. 11), sobre como deve ser a escola indígena:

“Queremos uma escola própria do índio, dirigida por nós mesmos, com professores do nosso próprio povo, que falam a nossa língua. A comunidade deve decidir o que vai ser ensinado na escola, como vai funcionar a escola e quem vão ser os professores. A nossa escola deve ensinar o *Ñande Reko* (nosso jeito de viver, nossos costumes, crenças, tradição), de acordo com nosso jeito de trabalhar e como nossas organizações. Os currículos devem respeitar os costumes e tradições das comunidades GK e devem ser elaborados pelos próprios professores junto com as lideranças e comunidades. Os professores GK devem ter uma capacitação específica. As escolas GK devem ter seus próprios regimentos. Que as iniciativas escolares próprias das comunidades GK sejam reconhecidas e apoiadas pelos municípios, estado e união”.

A escola não substitui nenhum mecanismo interno tradicional da comunidade, mas se constitui politicamente, na fronteira com o outro, como espaço intercultural, na integração com o entorno regional (BRAND, 2005).

Em pertinente análise, o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (MEC,1998), sustenta que a escola indígena precisa de normas e ordenamento jurídico próprio, fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para proporcionar aos povos indígenas *a educação escolar intercultural e multilíngüe, a valorização plena de suas culturas e a afirmação de sua diversidade étnica*.

A Escola Indígena deverá localizar-se em terras indígenas, dar atendimento prioritário às comunidades, ensinar na língua materna e ter organização escolar própria. Deverá desenvolver suas atividades de acordo com as Propostas Pedagógicas e Regimentos próprios, observando: a organização das atividades escolares, independentes do ano civil, respeitado o fluxo das atividades econômicas, sociais, culturais e religiosas; a duração dos períodos escolares, ajustados às condições e especificidades próprias de cada comunidade indígena local. A escola indígena, de fato e de direito, se caracteriza por ser *comunitária, intercultural, multilíngüe, específica e diferenciada* (MEC, 1998).

Ladeira (1999) destaca a idéia de que a escola pode contribuir na construção do futuro de um povo, devendo ser este o objetivo geral do projeto escolar, não interferindo no conjunto das atividades e no cotidiano da aldeia, ou seja, no processo de socialização das crianças e na manutenção de suas atividades rituais.

“Todo projeto escolar só será escola indígena se for pensado, planejado, construído e mantido pela vontade livre e consciente da comunidade. O papel do Estado e outras instituições de apoio devem ser de reconhecimento, incentivo e reforço para este projeto comunitário” (GERSEM BANIWA, apud MEC, 1998, p.25).

O conceito de diferença adquire um caráter epistemológico a ser tomado e vivido não como uma transição, como passagem de um estado identitário de “menos para mais”, mas sim, como um eixo curricular que promova o diálogo, a mediação reflexiva, o apropriar-se da pluralidade sem que haja dissolução étnica (enquanto fonte de diferença), provocando a necessidade de uma reinvenção da escola para as populações indígenas e, por conseqüência, a ressignificação das práticas pedagógico-educativas (NASCIMENTO, 2004).

Cabral (2002) defende a idéia de que:

“Já que a escola está incorporada ao cotidiano das comunidades indígenas, é preciso assegurar um espaço no qual os interesses destes povos estejam garantidos, fugindo do reducionismo e do destrutivo paternalismo para a busca dos caminhos que estabeleçam projetos emancipadores, através dos quais os povos indígenas possam afirmar e preservar a sua identidade étnico-cultural e, conseqüentemente, viabilizar vida plena a todos os seus membros”.

Monte (2000, p. 120) sublinha que:

“A escola indígena não se trata apenas da tolerância com as línguas indígenas limitada à alfabetização bilíngüe; trata-se da promoção de programas permanentes para a manutenção e desenvolvimento das línguas e culturas, juntamente com o acesso crítico aos conhecimentos universais ao longo da escolaridade básica e superior”.

Para se ter uma idéia do que as comunidades indígenas pensam e esperam da sua escola, apresentam-se aqui algumas de suas expectativas:

“O futuro que queremos para nossa escola é a demarcação da terra, porque a nossa terra estando demarcada, nós temos todo futuro para nossa escola. Porque dentro desta terra nós ensinamos e aprendemos o que a gente souber” (Joaquim Mana, in Monte, 1984, p. 12 apud Monte, 2000).

“Sem a terra demarcada nenhuma escola terá garantia de funcionar pelos próprios índios mesmos, desenvolvendo nosso contexto cultural, através do nosso mito” (Osair Sai, in Monte, 1984, p. 8 apud Monte, 2000).

“Construir esta nova escola requer não só apenas uma intensa experiência, mas também métodos de pesquisa para compreender melhor a nossa cultura” (Jocineide Xucuru, *in MEC*, 1998, p. 69).

### **A CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: *UM MITO OU UMA REALIDADE?***

Com base nos marcos jurídicos comentados anteriormente, o projeto político pedagógico da Escola Indígena poderá ser um excelente instrumento de revalorização da cultura, das tradições e dos valores inerentes a cada povo, bem como de garantia de acesso às múltiplas conquistas científicas e tecnológicas da humanidade, na medida em que todos os membros da comunidade indígena local assumam o seu único e verdadeiro papel, como coadjuvante na construção coletiva de um projeto de emancipação da consciência crítica, capaz de decidir qual o melhor caminho a seguir rumo a sua autonomia e ao seu próprio desenvolvimento.

Nascimento (2004, p.19) aponta quatro situações que podem explicar a dificuldade de se concretizar a escola diferenciada para as comunidades indígenas:

“(1) os entraves burocráticos do Estado; (2) a ausência de domínio conceitual das diversas categorias que sustentam o arcabouço teórico das mudanças; (3) o não-preparo dos profissionais em educação indígena (gestores e professores), aliado à ausência de um modelo de cultura escolar diferenciada; (4) a ausência de conhecimento do cotidiano das escolas indígenas”.

Existe uma impossibilidade básica de traçar paralelos entre normas, de caráter universal, as pautas locais e as ações experimentais, aprisionadas nos contextos de onde surgiram, segundo o entendimento de Monte (2000). Um dos pontos de conflito é o jogo recíproco entre o reconhecimento da igualdade de todos perante a lei, afirmada na maioria das constituições latino-americanas, e a necessidade de reconhecer e discriminar positivamente, os direitos coletivos de todos que aspiram ao reconhecimento de suas diferenças, entre eles os povos indígenas.

Nascimento (2004, p. 175) conclui que:

“As questões indígenas no Brasil têm que ser vinculada ao contexto global. A problemática indígena é hoje veemente impulsionada por questões de ordem sócio-política, cultural e ideológica ancoradas, implícita ou explicitamente, em questões econômicas e de sobrevivência da própria humanidade. Respeitar e exaltar o índio e o seu conhecimento acumulado está no bojo do multiculturalismo como mercadoria e da valorização ecológica como garantia da qualidade de vida para as futuras gerações”.

Reconhecer as características culturais e possibilitar a existência de uma escola diferenciada, como prevê a Constituição, não é simplesmente fazer uma adequação rudimentar das escolas urbanas, é pensar num novo direcionamento, é encontrar uma nova feição para estas escolas, proporcionando a elas a condição de indígena propriamente dita, como garantias à existência do seu modo de ser e de pensar, o seu modo de viver de acordo com os costumes e as tradições de cada povo etnicamente diferenciado (LADEIRA, 1999).

Em suma, a construção da educação escolar indígena será uma realidade, na medida em que o Estado brasileiro garanta aos povos indígenas o direito de ser diferente, com todas as prerrogativas inerentes a qualquer cidadão comum, a começar pela posse da terra como princípio, meio e fim da sua razão existencial, enquanto ser humano, estereotipado pelos costumes e tradições que lhes são próprios.

## **REFERÊNCIAS**

BRAND, Antonio Jacó. **Formação de professores indígenas – um estudo de caso**. Anais ANPED, 2005.

CABRAL, Paulo Eduardo. **Educação escolar indígena em Mato Grosso do Sul: algumas reflexões**. Campo Grande: Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, 2002. 110 p.

**Constituição da República Federativa do Brasil**, de 05/10/1988.

**Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena** - Parecer CEB/CNE nº 14, de 14/09/1999.

LADEIRA, Maria Elisa. **Educação escolar indígena: projetando novos futuros**. Brasília: CTI, 1999. Disponível em: [www.trabalhoindigenista.org.br](http://www.trabalhoindigenista.org.br).

**Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN** – Lei nº 9.394, de 20/12/1996.

MANDULÃO, F. da S. *Educação na visão do professor indígena*. In: **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Org. Luís Donisete Benzi Grupione. Brasília. MEC/SECAD, 2006.

MEC – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas**. Brasília: MEC, 1998.

MELIÁ, Bartolomeu. **Educação indígena e alfabetização**. São Paulo: Loyola, 1979.

MONTE, Nietta Lindenberg. **E agora , cara pálida?** Educação e povos indígenas, 500 anos depois. Revista Brasileira de Educação, n. 15, 2000, (p.118-133).

NASCIMENTO, Adir Casaro. **Escola Indígena: palco das diferenças**. Campo Grande: UCDB, 2004. 205 p. (Coleção teses e dissertações em educação, v. 2).

ROSSATO, Veronice Lovato. **A luta pela educação escolar diferenciada entre os Guarani-kaiová do MS**. 1º Encontro de pesquisadores do Centro-Oeste sobre povos indígenas, Campo Grande: UCDB, 1996.

SILVA, Aracy Lopes da (org.) **A questão da educação indígena**, São Paulo, Brasiliense, 1981, p.16; apud Carvalho, Ieda M. – **Professor indígena: um educador índio ou um índio educador**, Campo Grande, UCDB, 1998, p.64