

Universidade Estadual de Campinas  
Faculdade de Educação



1290002551



TCC/UNICAMP L881a

*Análise dos referenciais curriculares e de formação de professores indígenas do Ministério da Educação : colocando o problema.*

Adriana Faria Lopes

2005.20740

Campinas- SP- Julho de 2005

**Ficha catalográfica elaborada pela biblioteca  
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

L881a      Lopes, Adriana Faria.  
Análise dos referenciais curriculares e de formação de professores  
Indígenas, do Ministério da Educação : colocando o problema /ç Adriana Faria  
Lopes. -- Campinas, SP: [s.n.], 2005.

Orientador : Helena Costa Lopes de Freitas.  
Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Universidade Estadual de  
Campinas, Faculdade de Educação.

1. Educação indígena. 2. Professores – Formação. 3. Biligüismo. 4.  
Alfabetização. I. Freitas, Helena Costa Lopes de. II. Universidade Estadual  
de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

04-155  
RP/FE

“A diversidade de culturas e povos no mundo não é um problema, é ao contrário uma grande riqueza, que revela a incrível capacidade dos seres humanos de encontrar soluções diversas para o bem viver e para a satisfação de suas necessidades básicas.

O problema está na estreiteza do olhar, da disposição de conviver com aqueles que são diferentes porque falam uma língua que não entendemos, porque se vestem de forma diferente da nossa, porque valorizam coisas que nós não valorizamos, porque acreditam em seres e em idéias que nós não acreditamos. Enfim, porque são diferentes de nós”. (Grupioni e Vidal, 2001 p.31)

## Agradecimentos

A meus pais, a Deus e a todos aqueles que de alguma forma contribuem para que o mundo seja um lugar de múltiplas interpretações harmoniosas

## SUMÁRIO

Introdução	04
Capítulo 1- A educação escolar indígena: necessidade ou conformação?	07
1.1- A escola indígena	18
1.2- O amparo legal da educação indígena: respeito à diversidade cultural?	25
1.3- A escola indígena enquanto elemento de adequação de políticas assimilacionistas.	
Capítulo 2- A organização da escola indígena e os Referenciais Curriculares do Ministério da Educação	31
2.1- A formação do professor indígena	31
2.2- A organização da escola indígena	42
2.3- O professor indígena e o RFPI	49
A escolarização bilingüe	55
Os métodos de ensino	57
Aprendizagem da língua	63
A autonomia da escola indígena	72
Avaliação	72
3- Considerações finais	76
Bibliografia	78
Anexo	80

## Introdução

O presente texto se destina a analisar os referenciais curriculares do Ministério da Educação, lançados respectivamente em 1998 e 2000, buscando elementos que contribuam para a sua compreensão. Observando os blocos de conteúdos que compõem o Referencial Curricular Nacional para a Educação Indígena procuraremos evidenciar as aproximações entre os referenciais curriculares para a educação indígena, com os PCN(s) para a escola regular. O trabalho será apresentado em capítulos que nos ajudarão a lançar questões sobre a visão de educação presente nos referenciais, tanto o RCNEI (Referencial Curricular Nacional para a Educação Indígena) quanto o RFPI (Referencial de Formação de Professores Indígenas).

No primeiro capítulo pretendemos discutir de que forma as sociedades indígenas foram levadas a admitir uma escola para suas comunidades. Baseando-nos em autores que discutem a questão dos processos de desestruturação de comunidades indígenas inteiras no período colonial, procuraremos lançar as bases para o entendimento sobre a necessidade da criação de uma escola diferenciada e dos motivos históricos que levaram muitos povos a aceitá-la.

Monteiro (1994) discute a questão dos aldeamentos indígenas no período colonial, demonstrando que devido à colonização, ao escravismo e à formação dos aldeamentos indígenas, estes foram levados a conviver com outros povos até inimigos, o que modificou profundamente as relações entre povos indígenas e brancos, assim como marcou o nascimento de uma nova sociedade, baseada na exploração da mão de obra indígena, no aniquilamento de vários povos, assim como na tentativa de absorção de suas culturas ao universo imposto pelo colonizador.

Neste trabalho, procuraremos elucidar algumas questões presentes no cotidiano das escolas indígenas que baseando-

se no modelo de escola regular, ainda trazem problemas para a organização de uma escola diferenciada.

Essa escola, tal como os povos indígenas a vêem, torna-se uma tentativa de se criar, através de um programa próprio de ensino, pautado nas tradições dos povos indígenas, um sistema de ensino que não venha a conceber as diferenças, sejam elas étnicas, sociais, culturais ou econômicas como elementos a serem absorvidos pelo Sistema Nacional de Educação Regular.

Isso significa que essa escola diferenciada não propriamente deva ser uma escola que não reconheça os problemas existentes na escola regular e que nem sequer participe das tentativas de entendimento entre os agentes que participam do universo escolar e social, mas ao contrário, a escola diferenciada representa um caminho a mais para o diálogo entre a escola e a sociedade, entre as diferenças para que estas venham a ser de fato respeitadas.

Com o intuito de lançar alguns questionamentos para a relação entre sociedade nacional e povos indígenas, o olhar para a organização da escola indígena, sobre o contexto em que se encontra nos dias atuais, sobre seus problemas específicos de método, organização curricular, assim como da formação de professores, sem perder de vista as características étnicas e culturais de cada povo, devemos proporcionar formas outras de se compreender a escola ultrapassando os limites institucionais.

Procurando exemplificar a forma como a escola indígena têm sido entendida no país, analisaremos os indícios da organização escolar indígena que se confrontam com a escola regular.

A abordagem do trabalho, em uma perspectiva educacional e histórica, procura explicitar a importância da educação indígena no sentido de proporcionar uma aproximação maior entre comunidade e escola, assim como do entendimento multicultural no âmbito da educação pública do país. Concluindo, ao tratarmos especificamente do tema escola

,na perspectiva do RCNEI, procuraremos ampliar a visão que o documento faz do que deva ser a escola e mais, levar a uma concepção de educação que não se restrinja ao espaço escolar formal, mas que envolva as práticas sociais sem que estas sejam isoladas em um currículo, mas pela presença refletida na escola que valorize de fato as diversidades. O esforço, portanto, não é garantir a crítica negativa aos referenciais, mas demonstrar de que forma eles contribuem para a construção da escola indígena e quais suas implicações na melhoria de vida das comunidades. Acreditando que esse não seja um esforço em vão, ao nos depararmos com o enriquecimento que a educação indígena pode trazer buscamos ao olhar para a escola indígena as motivações, expectativas e valorizações educacionais e culturais que, se ampliadas, conduzirão à reconstrução de toda a sociedade.

O trabalho foi realizado através de uma pesquisa bibliográfica, assim como da análise comparativa entre os Referenciais do Ministério da Educação para escolas indígenas e os PCN(s) para a educação nacional.

Foram analisados documentos oficiais que tratam da questão da organização da escola indígena, assim como da formação de professores, buscando compreender:

- Como a escola indígena é representada nos Referenciais do Ministério da Educação;
- Quais as concepções de sociedade que traduz;
- O que é uma escola diferenciada;
- Quais os conceitos sobre o que é ser professor em uma escola indígena;
- Em que se diferencia a educação indígena da escolarização regular;
- Que conhecimentos são veiculados pela escola tanto a indígena quanto a regular, dos brancos;
- De que forma conceitos da escola regular são reproduzidos na escola indígena e que interesses refletem.



## Capítulo 1 : A educação escolar indígena: necessidade ou conformação?

Existem no Brasil muitas diversidades culturais e lingüísticas, contextos variados e povos indígenas distintos. Embora existam aproximadamente duzentos povos distintos, a forma de se pensar a educação em muito se assemelha, pois, parte de uma visão da totalidade de um povo: os indígenas, separados entre si por suas diferenças étnicas, culturais e lingüísticas, mesmo assim se vêem como povo indígena. Isso significa que enquanto povo, os indígenas procuram um reconhecimento de sua importância, não como anteriormente entendidos como selvagens, bárbaros ou algo similar, mas como pessoas que têm características diferenciadas devido à forma de organização de seu povo, de suas tradições, cosmologias, crenças e mitos. Talvez surja daí a necessidade de se organizar com uma escola própria, com características diferenciadas do modelo escolar público regular vigente no Brasil.

Isso significa também que os povos indígenas têm se preocupado com essa questão, pois, vêem na educação uma forma pela qual podem estar conscientizando as futuras gerações da valorização de suas culturas diante da sociedade nacional. Ao pensarmos em formas de se estruturar conhecimentos válidos para os povos indígenas, estamos pensando na formação adequada ao trabalho no campo da educação. Portanto, a educação indígena deve ser tratada como algo extremamente valioso porque os povos indígenas, embora apresentem concepções diferentes sobre a sua escola, ainda assim querem ver materializado esse direito das comunidades.

Durante um longo período, os povos indígenas do Brasil estiveram submetidos ao domínio dos colonizadores, sobretudo portugueses e espanhóis, de forma que acabaram em parte incorporando seus costumes, hábitos mas sobretudo sua língua.

“Ao longo do século XVII, colonos de São Paulo e de outras vilas circunvizinhas assaltaram centenas de aldeias indígenas em várias regiões, trazendo milhares de índios de diversas sociedades para suas fazendas e sítios na condição de “serviços obrigatórios”. Estas freqüentes expedições para o interior alimentaram uma crescente base de mão-de-obra no planalto paulista, que, por sua vez, possibilitou a produção e o transporte de excedentes agrícolas, articulando- ainda que de forma modesta- a região a outras partes da colônia portuguesa e mesmo ao circuito mercantil do Atlântico Meridional”. (Monteiro, 1994, p.57)

As políticas assimilacionistas que foram se consolidando no país após seu descobrimento, impuseram aos povos pré-existentes uma nova forma de viver e se organizar. Num contexto de incorporação da política colonialista, os povos indígenas procuravam formas de sobreviver aos avanços dos conquistadores sobre suas terras, suas culturas e linguagens. Mas nesse embate de culturas e universos diversos muito se perdeu. Vários povos foram obrigados a viver conjuntamente, sendo vistos como uma única coisa, um amontoado de pessoas de origens étnicas distintas que, levados aos aldeamentos formados pelos colonizadores, passavam a compor um cenário de total desprezo por suas diversidades culturais, suas identidades.

“Essas novas aglomerações rapidamente começaram a substituir as aldeias independentes, transferindo para a esfera portuguesa o controle sobre a terra e o trabalho indígena. Em princípio instituídos com a intenção de proteger as populações indígenas, na verdade os aldeamentos aceleraram o processo de desintegração de suas comunidades. À medida que os jesuítas subordinaram novos grupos à sua administração, os aldeamentos tornaram-se concentrações improvisadas e instáveis de índios provenientes de sociedades distintas.” (Monteiro, 1994, p.43).

Diante desse cenário assolador, as comunidades indígenas submetidas ao controle dos jesuítas e de toda uma nova ordem estabelecida pela conquista européia sobre as terras indígenas, os reflexos das aglomerações surgem enquanto desarticulação de populações que, assimiladas, transformaram-se profundamente.

Durante todo o século XVI vemos se consolidar uma nova estrutura social que alteraria as relações entre povos indígenas e europeus. O processo de colonização impôs conjuntamente o aparecimento de novas formas de organização social, modificações no modo de vida de grupos indígenas diversos e até inimigos.

“ Com o final do século XVI, o primeiro ciclo de relações luso- indígenas chegou a seu término. No curto espaço de duas gerações, os principais habitantes de São Paulo tinham vivido a destruição de suas aldeias e a desintegração de suas sociedades. E os poucos que haviam conseguido sobreviver a estas calamidades achavam-se completamente subordinados aos colonos ou aos jesuítas”. (Monteiro, 1994, p.55)

Nesse contexto, a escola não tinha razão de ser, pois, cada povo em particular desenvolvia sua própria forma de transmitir conhecimentos válidos para a manutenção de seu grupo. Mas hoje, a escola indígena tornou-se uma necessidade, já que as comunidades se vêm isoladas do contexto social, perdendo a cada dia as marcas culturais que carregam e absorvendo o modo de vida dos brancos.

Nesse sentido, buscar uma adequação da escola para os povos indígenas não é simplesmente trazer para eles algo de fora, porque a educação é mais ampla e rica, a educação não envolve apenas o que a escola ensina e, portanto, a escola indígena enquanto elemento de uma educação indígena se amplia, desenvolvendo-se com um sentido mais diversificado, mais abrangente.

“ No mundo guarani, por exemplo, a pessoa é uma “palavra” única e irredutível, cuja história será uma

espécie de hino de palavras boas e belas, uma história de palavras inspiradas, que não podem ser aprendidas nem memorizadas e, portanto, também não podem ser, a dizer a verdade, ensinadas. Cada um é a sua palavra recebida e dita com propriedade, e essa palavra é criada ao mesmo tempo em que é dita, como uma energia que se desabrocha em flor. Essas são as metáforas com as quais os guaranis se pensam e se dizem. Outros povos terão outras expressões e outras metáforas semelhantes para explicar o que é a sua educação. De fato, o objetivo que guia a ação pedagógica é esta questão fundamental: o que é um bom guarani, o que é um bom xavante, um bom bororo, um rikbáktsa é o objetivo que guia a ação pedagógica". (Melià, 2000, p. 13).

Isso não significa que elementos próprios da cultura como rituais, mitos, as histórias dos antepassados, artesanato devam passar para dentro da escola e transformar-se em matérias do currículo, mas o enriquecimento da escola advém da troca entre os conhecimentos que as comunidades possuem com os que a escola produz. Se é verdade que a escola traz conhecimentos necessários para as comunidades indígenas, conhecimentos estes sistematizados e universalizados na sociedade envolvente, é tão verdade também que os povos indígenas têm muito a contribuir com a escola, no sentido de possibilitar uma reorganização da forma que ela tem, da dinâmica das aulas, do próprio tempo estabelecido para as atividades escolares. Assim, a escola confunde-se com a comunidade e é nessa dinâmica e interferência que nascem discussões profícuas e conhecimentos construídos coletivamente.

Quando nos deparamos com esse sentido educacional que muitas vezes deixamos de lado nas nossas escolas, percebemos que em se tratando de educação indígena, a escola não é um fator limitante, e é nesse sentido que as comunidades procuram pela escola, para possibilitar-lhes dar novo sentido para a instituição escola, diferente da escola regular, porque desta não só não necessitam como também não desejam.

A educação é, portanto, uma nova forma de se reproduzir as sociedades indígenas, buscando na transmissão cultural através da escola, uma forma de se trazer as discussões sobre a língua, etnia, cultura, para o debate conjunto com a sociedade nacional. Ou seja, há por parte dos povos indígenas em geral uma busca pela escola, sendo no entanto que essa escola ainda não está concebida realmente.

Alguns entendem que a escola deve ensinar nos moldes da escola regular, do branco, baseada em um conjunto de conhecimentos transmitidos através de métodos de exposição e alfabetização. Outros, porém acreditam que a escola indígena não deve ser institucionalizada, mas se configurar enquanto espaço aberto, onde a construção daquilo que se ensina é feito conjuntamente. Temos aí um embate, pois, por muito tempo priorizou-se o ensino da língua portuguesa e a escola indígena hoje se vê diante de uma situação complexa: ao mesmo tempo que busca uma identidade própria, necessita inserir-se em um universo alheio, buscando elementos da sociedade que a circunda para que melhor consiga relacionar-se tanto com os diversos grupos étnicos espalhados pelo país como com o branco.

Desta forma, a busca pelo entendimento das relações entre escola e comunidade parece ser uma tarefa esperada porque a comunidade trabalha conjuntamente com a escola, porque a comunidade vê na escola uma organização necessária ao conhecimento elaborado pela sociedade circundante, conhecimento esse imprescindível para que possam ser criadas lideranças políticas entre as comunidades indígenas, lideranças estas que terão a tarefa de, com o reconhecimento das comunidades, exercer o diálogo com os povos que não fazem parte da sociedade indígena, assim como serem importantes divulgadores da cultura, dos problemas ocasionados pelo contato, das dificuldades de adaptação dos agentes de seu povo, enfim, das mais diversas questões que estão diretamente relacionadas a eles.

Entretanto a figura do índio ainda é entendida como um personagem único, estilizado, de forma que suas diferenciações culturais e lingüísticas ficam encobertas por uma aparente uniformidade cultural. Ou seja, a imagem do índio torna-se uma das facetas da subordinação, idealização de um personagem alheio às formas sociais, mas individualizado enquanto ser.

“ Na outra ponta do espectro de projeções sobre o índio “arma-se uma outra armadilha constituída pelas pressões para que os povos indígenas se mimetizem na imagem do “índio bom”, vestindo atributos e modos idealizados de um personagem misto de “o bom selvagem”<sup>1</sup> com o cidadão ocidental exemplar, progressista e/ ou cristão. Deve então ser trabalhador, produtivo, avesso à violência, pleno de cuidados e bons sentimentos pelo próximo (o índio é o exemplo do comunismo primitivo ou verdadeiro cristão!) defensor primevo da natureza (são os únicos povos verdadeiramente ecológicos!).” (Arruda, 2001, p.48).

Porém, se durante a colonização muito se perdeu em se tratando de linguagens, costumes e crenças, também tardiamente houve o reconhecimento de que não há mais como se desprezar a existência de grupos tão diferenciados. Não dá mais para se pensar em uma sociedade única, a partir de uma visão colonialista porque existem problemas que a cada dia se complexificam, tornando-se encaixos para a organização social e sobrevivência de populações inteiras. Problemas que vão desde a exclusão de grupos inteiros, isolados socialmente em terras cada vez mais restritas, até a perda lingüística e identitária de povos que, imersos em uma cultura dominadora, sobrevivem dependentes economicamente da sociedade que os exclui.

Mas essa diversidade cultural presente na sociedade brasileira reflete-se em lutas cotidianas, lutas por demarcação de terras, pelo direito à participação nas decisões do país, pela valorização de seus modos de vida, suas crenças, enfim, nas

---

<sup>1</sup> Ver Rousseau, J.J. (1712-1778)

mais diversas questões diretamente ligadas à sobrevivência dos povos indígenas.

“Como forma necessária de comunicação com a sociedade nacional são forçados ao uso do discurso cultural dominante, ancorando-o simultaneamente em símbolos tradicionais, numa estratégia indispensável para definir diacrítica e politicamente seu lugar e prerrogativas no sistema que os engloba e do qual fazem parte”. (Arruda, 2001 p. 49).

Mas a escolarização propriamente dita é algo bastante complexo, já que muitas são as formas de se pensar essa questão.

### **1.1- A escola indígena**

A escola diferenciada para a população indígena como apontada pela nova LDB (1996) , deve conter um currículo também diferenciado das demais escolas em geral. Isso porque os interesses dos povos indígenas são também diferenciados. Uma escola preocupada com a alfabetização apenas, e em língua portuguesa, não dá conta de abranger os conhecimentos socialmente válidos para estes povos, pois, tende à homogeneização. A escola é antes de tudo um espaço de socialização e como tal deve trazer o questionamento primordial sobre sua função na sociedade e qual sociedade é esta, se pode ser modificada ou não, que interesses reflete, entre outras coisas.

Uma escola pensada sob a ótica vigente não dá conta de corresponder às expectativas das comunidades indígenas, pois, tende a incorporá-las à sociedade nacional como reprodutoras dos sistemas político, econômico e social. O distanciamento entre as práticas escolares e as práticas sociais é de tal forma acentuado que a escola passou apenas a se preocupar com a aquisição da escrita. Esse modelo

educacional traz em si uma visão conservadora da sociedade, pois, atribui ao papel da escola apenas o caráter da transmissão de conhecimentos e coloca em destaque a incorporação da cultura letrada.

Para os povos indígenas, a transmissão cultural é também algo bastante importante, já que é através dela que se dá a reprodução social, porém, não através da escrita mas da oralidade. Assim, ao valorizarmos a cultura letrada apenas, estamos desprezando a importância da oralidade para esses grupos.

“ A partir do Decreto 26, de 1991, em que o MEC passou a ser o órgão responsável pela coordenação das ações referentes à educação escolar indígena, atribuição até então exclusiva da FUNAI, experiências antes tidas como alternativas passaram a ser oficiais e, portanto, obrigadas a atender algumas exigências que entram em choque com os processos próprios dessas comunidades.” (Teixeira, 1997, p.140).

Há, portanto, uma imensa dificuldade em se identificar quais são as reais necessidades da escola indígena. Historicamente a escola veio acompanhada de uma imposição cultural, remanescente da colonização européia. Uma forma de controle imposta pela sociedade “branca” para regular as ações dos povos submetidos a ela, a esta lógica.

*Logo: “A escola sempre refletiu o seu tempo e não podia deixar de refleti-lo; sempre esteve a serviço das necessidades de um regime social determinado e, se não fosse capaz disso, teria sido eliminada como um corpo estranho inútil”. (Pistrak, 1981, p.32)*

Nas palavras de Pistrak, a escola se configura também como um espaço de reprodução das condições materiais postas pela forma de organização social e econômica da sociedade que representa. Portanto, o trabalho que a escola produz deve ser analisado com cautela para que a escola não passe a apenas trabalhar para o que a sociedade industrial e capitalista contemporânea quer e deseja. Nesse sentido, garantir o acesso das comunidades indígenas à escola tal



como ela é na atualidade, é conformá-la à mesma lógica de submissão já anteriormente praticada.

" (...) o que eu estou dizendo é que aquelas comunidades indígenas que alimentam o sonho de uma educação diferenciada, porque dão valor à sua identidade própria de povo indígena e desejam manter ou defender sua cultura, seus valores, ou alguma autonomia enquanto sociedade diferenciada, para essas comunidades não existe alternativa senão integrar-se em um projeto transformador, porque um projeto simplesmente étnico, ou um projeto político conservador, só podem levar à manipulação por interesses de outros." (D'Angelis, 2001, p.54).

Não é esse tipo de escola que as comunidades indígenas esperam, mas uma escola que lhes dê condições de dialogar com a sociedade que a circunda, de debater, refletir sobre os problemas existentes, sobre suas dificuldades.

Logo, a escola indígena tem um objetivo claro de transformação social. Não deve estar sujeita às ações de grupos hegemônicos que buscam na escola a transformação da sociedade de forma a adequá-la a interesses de mercado da sociedade capitalista. Transformar, nesse sentido, seria recobrir a escola de um caráter utilitário a serviço de determinado grupo, e em se tratando da educação indígena, transformá-la de modo a fazer as comunidades inserirem-se em uma "cultura" mais ampla, da sociedade nacional.

A escola enquanto espaço institucional restrito e subordinado a uma sistema educacional também dominador, porque não dizer doutrinador, não é bem-vinda nesse universo cultural infinito porque essa escola que aí se encontra também exclui, também distancia, também isola e individualiza os sujeitos.

Como projeto político, a escola indígena parte em busca de autonomia. Procura se amparar no sistema educacional existente mas superá-lo enquanto modelo.

Enquanto projeto político, luta por sua sobrevivência e organização. Porém, da mesma forma que grupos indígenas



distintos convivem como se fossem uma única coisa, assim a escola regular procura moldá-los.

Os avanços da escola regular em direção à consolidação de seu modelo escolar podem ser comparados aos avanços das expedições de apresamento tão comuns no período colonial. Da mesma forma, a escola vai em busca de "alunos", sejam eles indígenas ou não para trazê-los enquanto "números atendidos" pelo Ministério da Educação, aparecendo como cifras, estatísticas de documentos oficiais. Esses avanços da escola que quantifica a educação, que prioriza a quantidade, o número, indo em direção à escola indígena procura trazê-la para o "amplo" sistema educacional público, da mesma forma que a sociedade envolvente faz com as comunidades indígenas.

(...) "escolas indígenas são sistemas indígenas de educação escolar e que não se esgotam no sistema indígena, senão que dentro de um sistema de educação maior (oficial brasileiro). Como é que eles vão se articular ? dito na fala da Darlene, quando ela coloca: a escola de 1ª a 4ª existe (na aldeia), mas e depois? Vem essa questão do atrelamento. A educação indígena é o sistema fundamental, pronto... sai por baixo, todas as garantias à diferença e a diferença virou o quê? Detalhe, adaptação. (Silva, 2001).

Dessa forma, a escola indígena busca seu espaço. Espaço esse não apenas institucional, localizado em um ambiente qualquer. Mas a materialidade da escola indígena é ainda superficial. O que não dizer então da educação indígena. Um projeto de conformação parece ser o que fortemente atua sobre a escola indígena.

Há outros caminhos? Talvez, através de esforços conjuntos entre a sociedade envolvente e grupos indígenas, excluindo-se os interesses emergentes da sociedade capitalista industrial.

O que estamos querendo, no entanto, é que a educação indígena presente numa escola indígena autônoma tome as rédeas rumo a uma nova organização social.

Se pensarmos que até alguns anos atrás a escola indígena era inconcebível, demos um importante passo, já que hoje começa-se a discutir essa escola. Os esforços conjuntos de grupos indígenas refletem-se em conquistas importantes para suas soberanias políticas. Hoje iniciamos a discussão em torno da educação indígena e esse esforço conjunto transmite um sentimento que os une: a certeza da valorização social através da instauração da sua escola.

As dificuldades encontradas para a implementação da escola indígena serão contornadas se a escola não se voltar a um processo de conformação, mas se possibilitar que novas idéias surjam no limiar de um novo tempo tanto para a educação indígena quanto para a educação de um modo geral. As rápidas transformações que ocorrem no âmbito social e que afetam diretamente a organização escolar podem perpetuar práticas que venham a favorecer o conhecimento da população sobre os mais diversos assuntos. O acesso à informação, através de novas tecnologias deve favorecer o fortalecimento da inclusão social, não o oposto. No entanto, ainda estamos longe de tal realidade. A escola indígena enquanto concebida como parte integrante de um sistema educacional amplo, quando entendida como parte do sistema, na verdade não é vista como diferenciada mas com adaptações necessárias ao funcionamento numa localidade considerada como rural, apenas. Esse projeto de conformação não vê na educação indígena um sistema próprio porque não lhe permite sua auto organização. O atrelamento de políticas públicas às condições de financiamento da educação, favorece apenas o macro, garantindo-lhe condições materiais para que possa ser efetuado. E nesse sentido, o macro sistema educacional não consegue chegar nas consideradas minorias, porque há um caminho que ele não percorre caminho este diferente do sistema educacional de massa. A educação indígena perde ao ter que a todo momento lembrar ao Estado, aos governos seu comprometimento com a educação indígena e com a escola. Porque a todo momento as lideranças tentam juntar esforços

para garantir o que já lhes foi concedido legalmente. Mas na prática, nem sempre é isso o que acontece.

“No Estado de São Paulo, por exemplo, embora criado no papel desde meados de 1997 pela Secretaria de Estado da Educação, o Núcleo de Educação Indígena ainda não estava implementado de fato em Julho do ano seguinte, e se avolumavam, então, não só as pressões do movimento indígena e pró- índio para sua efetiva existência como as ações do Ministério Público Federal, por meio de sua representação no Estado, no sentido de intimar a Secretaria a cumprir a lei. Entre a criação da legislação específica aos preceitos do debate internacional que reconhece os direitos indígenas à sua especificidade lingüística e sociocultural e a compreensão profunda da diversidade como valor positivo a orientar as ações há, no Brasil, salvo alguns oásis bastante bem delimitados, um grande fosso.” (Silva, 2001,p.110).

É nesse sentido que a escola indígena tenta romper com os entraves que a constituem, quando, por meio de esforços conjuntos entre grupos diversificados, procura pressionar a sociedade envolvente para que esta a perceba como um bem valioso, com suas características diferenciadas, culturalmente capaz de transpor o sentido que se dá à escola, em termos de uma instituição normatizadora.

## **1.2- O amparo legal da educação indígena: respeito à diversidade cultural?**

De acordo com as legislações mais recentes, que permitem aos povos indígenas organizarem-se de forma a ter suas especificidades culturais e modos de vida respeitados, veremos primeiramente se, de fato, o respeito à diversidade cultural, refletido na atual legislação brasileira, é reconhecido na sociedade em geral.

A partir da Constituição Federal de 1988, os povos indígenas passaram a contar com um instrumento a mais de luta pelo direito à especificidade de suas culturas, linguagens e crenças. A Constituição de 1988, incorporando no cap. VIII

Arts. 231 e 232 a livre expressão cultural, o respeito à diversidade étnica, considerou o Brasil um país de multiplicidades culturais que a partir de então passaram a ser representadas através da lei. No entanto, ainda estamos longe de entender o Brasil como um país multicultural, pois, a realidade do país aponta para uma uniformização cultural imposta pela lógica capitalista que passa por cima das diversidades, excluindo-as.

Em relação à educação, a Nova lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional trouxe um aspecto inovador. De acordo com a legislação vigente, as escolas indígenas devem ser organizadas de forma diferenciada, baseando-se nas diversidades existentes no país. Porém, o entendimento que o Ministério da Educação faz dessa diversidade parece não ser o mesmo que os povos indígenas querem. Porque as escolas indígenas surgem, entram na aldeia sem qualquer estruturação prévia dos currículos e programas, que as diferenciem da escola regular.

A escola surge enquanto espaço, surge em meio às comunidades, mas ninguém sabe ao certo como elas devem funcionar.

Existem diversos exemplos de como deve ser uma educação indígena, mas também é bastante forte a idéia da escola que homogeneiza. Isso porque durante muito tempo tivemos uma legislação protecionista, assimilacionista, que visava a incorporação das comunidades indígenas ao todo social brasileiro.

Isso significa que durante muito tempo os povos indígenas foram vistos como partes de uma estrutura ao qual deveriam se encaixar, transformando-se em cidadãos dentro da sociedade brasileira. Na década de 1960 por exemplo, tivemos uma tentativa de incorporação destes povos com a criação do Parque Nacional do Xingu, sendo esta uma tentativa de se criar ao mesmo tempo uma proteção aos povos que já habitavam a região do Mato Grosso e outros que foram levados para lá.

Menezes (1999) muito bem coloca essa questão quando nos descreve as pretensões políticas da expedição Roncador-Xingu, assim como da atuação do Ministério de Integração Nacional e organismos como o SPI e FUNAI na demarcação do parque.

Antonio Calado em seu livro "Quarup" também descreve as intenções do governo da época (Juscelino e posteriormente Getúlio Vargas) de se criar uma área de preservação onde os povos indígenas ali representados passariam gradativamente a compor a mão de obra de indústrias que passaram a se desenvolver sobretudo na região norte do país, num projeto desenvolvimentista do "sertão" brasileiro. Tal projeto criado anteriormente à constituição de 1988, dava aos povos indígenas a condição de silvícolas, remanescentes da colonização, que deveriam ser mantido em seu estado natural, sendo portanto protegidos pelo Estado brasileiro.

Uma uniformidade aparente foi mantida desde os tempos coloniais, a custa de muita brutalidade, escravismo e toda forma de violência contra populações inteiras. A elaboração de uma lei que beneficie a pluriculturalidade presente no Brasil é uma das lutas destes povos, porém não a única.

A organização de uma escola indígena, diferenciada, é hoje uma das bandeiras das comunidades, mas não é apenas deslocando-se a escola para a aldeia que estaremos cumprindo o que determina a lei, assim como os objetivos das comunidades.

A elaboração de um projeto educacional voltado para a educação indígena é antes de tudo um projeto político.

Do ponto de vista da legislação, as comunidades indígenas conseguiram dar um grande passo rumo à aceitação de suas especificidades culturais, mas isso não significa que a escola indígena não contenha em si práticas pedagógicas excludentes.

(...) "Só que... para que isso aconteça, é preciso haver mais que uma política pública de reconhecimento e respeito pelos direitos das sociedades indígenas –

entre eles o de manter e desenvolver suas línguas próprias -, a criação de instrumentos políticos e materiais que lhes permitam exercer plenamente esses direitos". (Monserrat, 2001,p.128)

Ou seja, estamos ainda longe do respeito à diversidade, de projetos que estabeleçam uma benéfica convivência entre grupos étnicos distintos com a sociedade envolvente.

As lideranças indígenas relutam em assumir características do "branco". Se por um lado a legislação trouxe uma conquista a mais para os povos indígenas, por outro outorgou-lhes uma nova postura. A postura das lideranças políticas deve ser a de assegurar aos povos indígenas uma forma de manifestação de suas inquietações, uma forma mais ativa de participação nas decisões do país. A forma encontrada foi a escola, porém, essa forma é controversa. Muitos povos sentem-se até ameaçados por ela. A escola, do mesmo modo que a cultura européia, foi-lhes também imposta.

O que é um direito tem se tornado, em alguns casos, uma obrigação, uma imposição do Estado, executada segundo políticas públicas homogeneizadoras que não levam em conta a situação atual e os desejos das comunidades beneficiárias dessas políticas.

"... ao Estado não cabe impor modelos prontos, mas oferecer os meios para que os povos indígenas possam formular livremente e sem constrangimentos seus projetos de escola." (Grupioni, 2001, p.90-91).

O Ministério da Educação lançou em 1998 o Referencial Curricular Nacional para as escolas indígenas. Referencial este nascente de discussões em torno da necessidade da criação de "uma escola diferencial". Partindo das discussões e necessidades dos povos indígenas, conta com o apoio de importantes assessores advindos das universidades do país, tornando-se um importante veículo de informações e orientações sobre a escola indígena. Nesse sentido, o advento do Referencial é um marco para a educação indígena. Mas



muitas das orientações nele contidas vão no sentido de se estruturar uma escola baseada naquilo que já acontece na escola regular.

A escola indígena nascente de uma estrutura já formalizada (a exemplo das escolas públicas existentes) se dissolve diante de práticas impostas por mecanismos de pressão da sociedade nacional. Mecanismos estes incorporados ao discurso de respeito à diversidade, mas que na prática torna-se inútil a um projeto político consistente.

“A única forma de construir um programa escolar realmente indígena que sirva ao futuro dessas sociedades é com a busca de uma maior consciência política, ou seja, com a busca de conhecer como funcionam e como se distribuem as relações de poder na sociedade majoritária”.(D'Angelis, 2001, p.55).

Assim sendo, a escola passa a ser para as comunidades indígenas um instrumento de pressão política sobre as lideranças da sociedade envolvente. Formular e estabelecer normas conjuntas de funcionamento dessa escola parece ser o único desejo dessas comunidades. No entanto nem sempre o que é uma conquista legal (como a Constituição de 1988 e a nova LDB) representa um avanço nas relações entre as comunidades indígenas e a sociedade envolvente.

As interferências sofridas ao longo de décadas de contato entre sociedades indígenas e antropólogos, lingüistas, entre outros, trouxeram a necessidade de melhor conhecer o funcionamento da sociedade em geral, das relações de poder estabelecidas, da forma como se organiza o poder, para que no embate, os povos indígenas consigam se reorganizar e buscar elementos de valorização cultural.

Tivemos ao longo dos anos e através de políticas diversas, alguns ganhos e perdas nessa relação entre povos indígenas e brancos. A desestruturação social decorrente de formas de atuação assimilacionistas, trouxe o desamparo e o desconsolo a grupos que não tinham armas para a defesa de suas especificidades.

"Até antes da Constituição de 1988, a relação do Estado com os povos indígenas era marcada pela intenção da integração, visto como um bem que o Estado podia oferecer aos índios. A política integracionista era antes de tudo individualista, pois pretendia integrar o índio à comunhão nacional. Com o advento da nova Carta constitucional, a relação alterou-se, não só porque o direito à diferença e à manutenção dessa diferença foi reconhecido, mas também porque a Constituição, além de perceber o índio como pessoa, com os direitos e deveres de qualquer outro cidadão brasileiro, o percebe como membro de uma comunidade e de um grupo, isto é, como membro de uma coletividade que é titular de direitos coletivos e especiais" (Grupioni, 2001, p.89).

O que podemos dizer então, quando nos referimos à educação indígena tentando levá-la para fora dos limites da aldeia, refletindo-a nas relações entre os povos? Por que, se a escola indígena se insere em um campo restrito, isolada em determinadas regiões, confinada a uma prática dirigida por padrões externos, essa escola não chega a alcançar qualquer tipo de projeção na sociedade envolvente porque nem sequer é vista. É nesse sentido que a educação escolar tem que trabalhar. Embora haja uma possibilidade remota de se expandir a educação indígena a um nível de modificação das estruturas da escola regular, porém, podemos levá-la a uma troca com a sociedade nacional. O problema é que ao falarmos dessa escola, já estranhamos que haja um sistema educacional indígena e de fato, não há. O que há é o desejo de instauração de um sistema que privilegie os conhecimentos advindos das práticas sociais dos povos indígenas. Mas essa escola e essa educação fica velada, imersa em uma sociedade que nem se dá conta de que os indígenas são pessoas distintas do restante da população e que estão sofrendo um processo de desagregação cultural e social em função da modernidade que os divulga como seres pertencentes a um passado remoto, considerando-os atrasados e ignorantes. Vítimas de um preconceito enraizado, alicerçado pelas condições de exclusão em que vivem, ainda têm que desmontar essa fantasiosa e

falsa imagem que se faz do índio. Portanto, respeitar a diversidade é mais que considerar que os povos indígenas têm direito a uma educação diferenciada e modo de vida distinto, é trazê-los para onde possam ser notados como pessoas pertencentes a grupos diferenciados, não como seres estilizados e como representantes do passado colonialista, herdeiros do primitivismo, entre outras coisas. Essa negativa imagem que por décadas vem se reproduzindo, inclusive com a ajuda da escola, descaracteriza a ação educacional indígena, porque a luta fica travada entre um sistema de valorização cultural restrito- a educação indígena- com uma educação de massa preparada pelo Estado, quando difunde conceitos negativos sobre os povos indígenas em veículos de comunicação como rádio, televisão, livros, jornais, etc.

Atualmente, temos visto surgir livros, matérias os mais diversos (revistas, filmes, etc) que são elaborados por pessoas advindas das mais diferentes comunidades indígenas, o que é excelente no sentido de proporcionar a informação, possibilitar o acesso da grande população do Brasil às especificidades encontradas em cada grupo étnico. Porém é importante ressaltar que em muitos casos, essa diversidade, esse modo diferente de organização social é encarado como uma curiosidade longínqua, como se os povos indígenas fossem seres irrealis, extraterrenos até. A escola regular contribui para essa disseminação porque reforça o trabalho individual, apoiando condutas que vão de encontro à não desmistificação, quando por exemplo festeja "o dia do índio", em comemorações desvinculadas de qualquer contexto histórico, tratando o índio como um ser que exprime uma singularidade e excentricidade. A escola quando faz esse tipo de comemoração, traz novamente à tona no imaginário dos alunos a figura do índio como um ser individualizado, que para ser chamado como tal precisa contar com alguns "apetrechos" indígenas. Esse total desconhecimento sobre a situação dos povos indígenas no Brasil, reforça a idéia da superação, de uma época pautada pela "modernidade" (tecnológica) em contraposição com um

passado remoto de atraso ocasionado pelas práticas “selvagens” dos povos que habitavam o Brasil antes da colonização. Essas atividades cotidianas da escola tradicional são integradas a um vicioso comportamento tanto de professores como de todo o corpo escolar que prioriza o símbolo, como um conceito capaz de interagir de forma a se consolidar apenas como imagem. Atributo positivista, este símbolo é capaz de se solidificar de tal forma que é rigidamente visto como uno, neste caso, o índio. Este símbolo se configura como um importante motor de informações estagnadas e associadas a idéia de anti progresso e ignorância tão comumente presente na sociedade nacional.

Romper com essa lógica tem que ser uma das tarefas da educação e da escola, mas este é um processo que vem lentamente tomando corpo, vem gradativamente tomando espaço. A sociedade nacional precisa reconhecer que além de inseridos na lei, os povos indígenas são pessoas presentes no cotidiano, na realidade do país. Estão, portanto, sujeitas às mesmas condições de exclusão que muitas pessoas, principalmente as que vivem nos grandes centros . Transformar esse cenário assolador é, pois, uma tarefa não apenas para a educação indígena mas para toda a sociedade. E é nesse sentido que a escola indígena deve favorecer o diálogo, deve se inserir na educação nacional, não no sentido de se adequar, de se enquadrar em um modelo de escola e sociedade, mas no sentido de buscar seu reconhecimento por trazer novas formas e soluções para a educação pública, novos caminhos.

### **1.3 - A escola indígena enquanto elemento de adequação das políticas assimilacionistas.**

No que se refere ao planejamento e organização de políticas públicas voltadas para a educação indígena, ainda estamos longe de ter essa realidade para as comunidades. Começa-se a discutir sobre a necessidade de uma educação

diferenciada, de uma escola que venha a oferecer condições diversas das escolas públicas brasileiras, mas com o advento das novas leis que tratam do assunto como a nova LDB, parece que há um movimento em direção à organização de tais escolas e, talvez, das políticas.

No entanto, quando o Ministério da Educação decide criar um documento similar aos PCN(s) , que estariam embasando a atuação dos profissionais da escola indígena, vai em sentido contrário ao estabelecido pela lei.

Anteriormente a Constituição de 1988, as comunidades indígenas eram entendidas como “habitantes naturais” de uma terra civilizada, remanescentes do primitivismo que imperava no Brasil antes da colonização. Havia então um movimento de descoberta, atração, pacificação e transformação dos “selvagens” em civilizados. Ou seja, havia fortemente a idéia de integrá-los em um movimento maior de salvação, de colonização, de civilização de seus costumes.

“A percepção que se tem é do índio como o outro que encarna o bem. O bem é um atributo do ser não civilizado. A preservação deste estado de bondade e felicidade deve ser mantida como exemplo do “ bom selvagem”: sadios, apolíticos e não contaminados pelo vil metal. Com isso, o índio se aproxima da natureza.”  
(Menezes, 1999, p.71)

Assim sendo, a política nacional ia em direção ao preservacionismo, simulação de um ambiente natural, propício à investigação científica e curiosidade acadêmica. Daí nascem idéias como a criação de um território indígena que se tornaria posteriormente o Parque Nacional do Xingu, englobando um conjunto de povos que já habitavam a região do Mato Grosso e povos que foram deslocados para lá.

Todo esse movimento político e sobretudo econômico visava a manutenção de uma área restrita para a aglutinação de povos que posteriormente se transformariam em “civilizados”, sendo incorporados ao todo social como trabalhadores dos mais diversos ofícios.

Após a Constituição de 1988, os povos indígenas passaram a ter direito a representação diferenciada, respeito aos seus costumes e crenças, diferenciações culturais distintas. Ainda sob a tutela do Estado e protegidos por lei, no entanto, compõem um cenário de isolamento conseqüente das políticas assimilacionistas que sofreram.

Com algumas terras demarcadas, vivendo em regiões isoladas, passaram a lutar pelo direito à educação. Porque com as políticas protecionistas, os povos indígenas deveriam ser “conservados” em seu ambiente natural para sua reprodução cultural e manutenção de seu povo. No entanto, as profundas modificações ocasionadas pelo contato, trouxeram a necessidade de se organizar uma educação diferenciada como aponta a nova LDB.

A criação da escola indígena foi um importante ganho para as populações indígenas, porque até então não podiam contar com esse instrumento.

No entanto, a educação indígena tem seus encaixos. Vítima de políticas públicas desenvolvimentistas e de incorporação, uniformização cultural, essa escola nasceu já carregada de problemas que a escola tradicional não pôde solucionar.

“(…) ao debater-se o caráter indígena das escolas, quase sempre centra-se a discussão em questões de método, conteúdo de disciplinas e material didático (bilingüismo, etnociência, etc) quando pressupostos fundamentais não são discutidos, exatamente porque se parte de um “senso comum” generalizante que não questiona (ou não aprofunda o conhecimento de) seus próprios conceitos, tanto do que seja escola (e do seu papel como instrumento de produção e reprodução do socius) como do que sejam organizações sociais, crenças, tradições de povos indígenas, etc.(Ladeira, s.d.)

Mais uma vez, vemos a criação de algo que em seu conjunto não representa de fato, o que esperam as comunidades indígenas, mas ao contrário, cria-se uma nova forma de assimilação, de difusão e reprodução de conceitos do

branco para a imposição e incorporação do modo de vida da sociedade nacional.

Assim sendo, caberia perguntar se a escola tem se mostrado como um instrumento capaz de romper com essa pré lógica e pré organização vindo a compor um espaço onde as discussões sobre problemas que venham a ocorrer ou que estejam afetando diretamente a sobrevivência de grupos indígenas possam acontecer.

Mas a escola do branco não tem demonstrado esse poder e nem poderia, pois, não somente dela depende a produção de novos elementos sociais, mas é fundamental o questionamento, o debate sobre a funcionalidade que exerce. Porque numa sociedade capitalista, industrial, a escola tem a tarefa de formar indivíduos para essa coletividade, para se tornarem trabalhadores, capazes de interagir numa realidade social marcada pelo consumo, pela produção industrial, pelo desenvolvimento de habilidades específicas para o que quer o mercado.

A escola indígena nesse caso quando se inscreve nessa mesma ordem, procura atender de forma parcial as necessidades dos povos indígenas. Porque na medida em que são formados como sujeitos articuladores dessa sociedade que os envolve, são também incorporados como o "branco", devendo agir mais uma vez como este para que possam ser ouvidos.

Esse estreitamento entre escola e sociedade industrial limita as ações daquela, pois, a restringe a uma papel de formação técnica .

Mas para os povos indígenas, a ascensão social através da escola não resolve as questões do grupo, pois, enquanto individualiza os sujeitos, também os integra como cidadãos, plenos em direitos mas sob as regras do branco.

É muito complicado se discutir esse viés da escola, esse preparo para o mercado, essa possibilidade de ascensão social, porque em parte os povos indígenas precisam desse aspecto para sobreviverem. Precisam incorporar elementos do

branco, valorizados socialmente para que possam discutir em pé de igualdade. Nesse sentido, a formação de lideranças políticas é fundamental. Mas o risco que se corre é da desagregação, da individualização, da transformação da sociedade indígena.

Estamos no limite entre a autonomia e a conformação. A escola parte em direção às comunidades indígenas mas estas tem que se adequar a esse novo modelo.

O que querem os povos indígenas, afinal, com o nascimento de sua escola?

Anteriormente à criação da escola, porque tudo isso ainda é muito novo se levarmos em conta que os povos indígenas do Brasil agora começam a se organizar rumo à construção da escola, vemos que políticas instauradas no país desde a colonização reforçaram a idéia de que devíamos incorporar os grupos minoritários à sociedade nacional para que a consolidação do modelo republicano, posteriormente pudesse ser cumprida. Historicamente temos que a escola pública, que veio a instaurar-se no limiar do sistema republicano, passou por cima das diversidades, aglutinando pessoas em nome da construção da nação brasileira, através da luta pela soberania nacional.

Os povos indígenas sobreviventes a essas políticas, hoje vão em direção à escola buscando um reconhecimento social que até então não tinham. Porém essa escola de cunho ideológico uniformizante e adequada às necessidades do sistema político nascente no século XIX consolida a exclusão do diferente, pautada num rígido controle sobre os cidadãos, no exemplo, na prática dos bons costumes, e na integração nacional.

Desta forma, um sistema assimilacionista há séculos instaurado vem se transformando, se fantasiando para que, tomado de um caráter inovador, venha a se compor como um importante aspecto para a educação. Ideologicamente, vemos surgir programas de ensino que, embora "teoricamente" abertos à diversidade, ainda reservam conteúdos



conservadores preocupados com a inserção, a assimilação de grupos ao sistema social e político atual. Ou seja, estamos maquiando a face da educação indígena, inserindo-a em projetos ainda conservadores.

Não é apenas incorporando o discurso a documentos oficiais que estaremos indo em direção contrária a projetos integracionistas. Com a passagem da responsabilidade sobre a educação indígena para as mãos do Ministério da Educação, houve um importante movimento de organização em direção à escola diferenciada. Os povos indígenas que até então estavam sujeitos a ações de missionários e da FUNAI, assim como de programas regionalizados sobre educação, foram, através de suas reivindicações, considerados. Imediatamente o Ministério da educação iniciou o reconhecimento de ações voltadas à criação de uma escola indígena e para acelerar o processo de criação de tais escola criou os Referenciais. No entanto, com o surgimento destes documentos, a educação indígena passou a ingressar no sistema educacional, ainda que venha se configurando como uma modalidade da educação nacional, um modismo.

Capítulo 2: A organização da escola indígena e os referenciais curriculares do Ministério da Educação.

Vamos tratar agora especificamente dos Referenciais elaborados pelo Ministério da Educação, tanto o Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas (RCNEI) quanto o Referencial de Formação de Professores Indígenas.

O RCNEI surgiu a partir das discussões entre Ministério da Educação, antropólogos, lingüistas e líderes de comunidades indígenas. É importante no sentido de explicitar a importância da educação indígena, ainda que pense a escola indígena como uma escola regular, apenas localizada no limite da aldeia.

No RCNEI (1998) identificamos a preocupação com aspectos da escolarização como: a elaboração do currículo, as metodologias de ensino, a seleção do material didático, enfim, questões presentes no cotidiano de qualquer escola, não necessariamente a indígena.

As políticas educacionais explicitadas pelo RCNEI apontam para uma escola diferenciada, imersa em uma sociedade desigual, onde os valores socialmente válidos ainda são os do branco.

Surge como uma proposta de orientação metodológica específica para as escolas indígenas. Mas quanto ao aspecto da formação do professor, em muito se assemelha com a formação genérica do professor. Este é entendido como um profissional que atua dentro da instituição "escola", recebendo para tanto orientações adequadas sobre o seu "fazer" pedagógico.

### **2.1- A formação do Professor Indígena para a escola indígena.**

O professor indígena segundo o RFPI deve ter algumas competências..

A necessidade de formação de professores para atuar em escolas indígenas trouxe uma nova problemática para as comunidades envolvidas. Porque em nome dessa formação, muitas pessoas deixam sua comunidade em busca de cursos de qualificação profissional. Os cursos de magistério não têm se expandido na mesma velocidade em que as necessidades aumentam.

Temos portanto um problema crucial, a escola indígena já nasce vítima da sua própria organização controversa, porque se não há como se qualificar professores para atuar em escolas indígenas, o que não dizer das classes que vão até a última série do ensino fundamental. Há uma desarticulação entre educação e escolarização, porque em se tratando de educação indígena, a escola não é a fonte mais importante de conhecimento que as comunidades dispõem, mas torna-se necessária para que os professores possam articular conhecimentos alheios aos povos indígenas, como exemplo, a língua portuguesa.

Assim sendo, algumas diretrizes expostas no Referencial de Formação de Professores Indígenas (RFPI) vão no sentido de formular um conjunto de “qualidades” que a escola indígena e os professores necessitam ter para que o sistema educacional funcione adequadamente:

Indicadores que se encontram no Referencial de Formação de Professores Indígenas:

Da concepção de professor:

Reflexão sobre a prática,  
Professores como gestores da prática educacional,  
Professor como mediador de sua comunidade com o mundo fora da aldeia,  
Formação em serviço,  
Desenvolvimento de competências profissionais,

Capacitação progressiva dos professores para a elaboração, desenvolvimento e programas para as escolas,  
Preocupação com a qualificação e titulação dos professores indígenas,  
Professores como intérpretes entre culturas distintas,  
Reconhecer-se como representante da comunidade em que a escola funciona,  
Ter apoio da comunidade,  
Saber dialogar com lideranças, pais e alunos,  
Desenvolver vários tipos de saberes implicados na função,  
Desenvolver capacidades bilingües,  
Tornar-se pesquisador, estimulador e divulgador das produções culturais indígenas,  
Ser capaz de refletir sobre a realidade de seu povo,  
Tornar-se líder capaz de mobilizar outros para as soluções dos problemas enfrentados pela comunidade,  
Ser capaz de conceber seu trabalho de forma abrangente, preparando os alunos para a vida social,  
Participar do cotidiano da aldeia,  
Relacionar a proposta pedagógica da sua escola à proposta política mais ampla de sua comunidade,  
Coerência entre a expressão verbal e a prática.

Destes indicadores presentes no RFPI, não há qualquer problema em relação as especificidades que deve ter o professor indígena, o problema está na implementação, nas condições materiais que se dá para a escola dentro dos limites institucionais em que se encontra. A escola enquanto instituição carrega em si problemas que recaem sobre sua organização, perpassando por questões de recursos, nomeações, individualização do trabalho dos professores, falta de objetivo comum entre a escola e a comunidade, que vê nesta uma instituição isolada e incapaz de efetuar melhorias nas suas reais condições de vida. Tudo isso em função de estar a escola atrelada a um sistema de ensino que transforma

a escola em um local normatizador, onde as diferenças ou são encobertas ou são menosprezadas em função de uma adequação ao modelo institucional idealizado no âmbito das Secretarias de Ensino e do próprio Ministério da Educação.

O professor indígena assumirá tantas tarefas que acabará sendo “executor” apenas de atividades que ele mesmo desconhece sua importância. O próprio Referencial de Formação de professores Indígenas evidencia que o professor deve assumir seu lugar enquanto interlocutor de sua comunidade com a sociedade que a cerca, estar atento às modificações sociais do entorno, possuir liderança dentro da comunidade que representa, gerir o processo educacional com seus alunos e com os demais agentes de sua escola, possuir conhecimentos relativos à Antropologia e à Sociolinguística, ser articulador das políticas educacionais, participar de cursos de formação, se fazer presente nas discussões entre as Secretarias de Educação, lideranças políticas, Ministério da educação, ser pesquisador, professor reflexivo, elaborar programas de ensino, projetos, estabelecer parcerias, entre outras funções. Parece que na figura do professor recai toda a esperança de melhoria das condições da escola indígena. E se este não dá conta de trabalhar nestes diversos âmbitos, é porque ele não está preparado para ser professor e mais uma vez caímos numa culpabilização do professor pelo fracasso da escola.

O referencial abarca um conjunto de conhecimentos genéricos necessários à implementação da escola indígena, mas essa escola mais uma vez se insere no contexto da instituição formalizada que transmite conhecimentos de documentos oficiais, daquilo que é legítimo na escola regular. Aspectos como gestão e administração aparecem no referencial de formação de professores indígenas como um dos objetivos políticos específicos do trabalho do professor indígena: *“contribuir para a condução, a gestão e a administração da escola indígena em sua inter relação com os sistemas de ensino estadual, municipal e federal.”* ( RFPI,

1999). Termos como esses traduzem a idéia de que a escola indígena estará sujeita as mesmas regras de planejamento e condução que outras escolas quaisquer. A escola indígena, diferenciada, que valorize as diferenças culturais, étnicas, sociais dos grupos indígenas envolvidos deixa de existir, dissolvendo-se em questões administrativas e organizacionais.

A escola indígena não deve estar sujeita a parâmetros de qualidade e competências como sugere o RFPI. Isso porque na própria fala de alguns professores representados no RCNEI, a escola por eles elaborada deve lhes dar condições de dialogar com a sociedade envolvente. A escola serve, portanto, para debater aquilo que é válido para os povos envolvidos, não para dizer como o professor deve ensinar isto ou aquilo.

Nesse sentido, os Referenciais do Ministério da Educação deverão servir para lhes mostrar alguns possíveis caminhos para a organização de suas escolas, não para lhes ditar o que devem fazer de seus próprio conhecimentos ou como devem entender a sociedade envolvente.

As competências a serem desenvolvidas pelo professor indígena aparecem no RFPI como uma forma de transformar a ação educacional em tarefas a serem executadas, de acordo com uma determinada progressão que pode ser avaliada de forma qualitativa e, portanto, há um comprometimento da autonomia escolar.

Em uma concepção mais avançada de escola, isso deveria ser evitado.

“Ressalta Pistrak que os programas de ensino devem ser amplos programas de educação, onde a instituição central oferece a linha geral dos programas, cabendo à escola sua adaptação à realidade local. Os programas devem ser formulados em harmonia com a autonomia escolar.” (Pistrak, 1981, p.87).

A formação do professor indígena supera a idéia de “competência” e qualidade, pois, parte de outro parâmetro que não o da escola regular e institucionalizada. Quem define o que

deve ou não ser feito é o próprio grupo, privilegiando-se as práticas sociais existentes. Se, ao contrário, partimos de uma visão normatizadora da escola, a idéia de competências a serem desenvolvidas pelo professor, faz sentido, pois, dentro da escola regular é ele que, de acordo com as diretrizes oriundas das instâncias superiores de ensino, deve gerenciar o processo educacional.

A idéia que também aparece no RFPI sobre currículo é que este deve ser "flexível" e dinâmico, possibilitando a sua constituição conjunta tanto com a comunidade como com assessores não índios.

O princípio de organização curricular é regido por uma lógica de parceria, onde aparecem tanto representantes de ONG(s), missões, indigenistas, como provenientes das universidades do país. Dentro desta perspectiva, o RFPI prevê o trabalho escolar indígena contando com a contribuição de parceiros. Assim, estabelece que em virtude da sua especificidade, o trabalho com a educação escolar indígena é fundamentalmente um trabalho de parceria, não só entre as diferentes esferas e instâncias governamentais, mas também entre o governo e a sociedade civil organizada. Essas parcerias devem ser institucionalizadas, com definição clara de competências e responsabilidades. São parceiros das secretarias, atores sociais necessários e atuantes no campo da educação escolar indígena: comunidades indígenas, organizações indígenas e organizações de professores indígenas;

organizações da sociedade civil de apoio aos índios.

universidades (centros de pesquisa, departamentos e faculdades).

Fundação Nacional do Índio (Departamento de Educação da sede da instituição e administrações regionais ou núcleos de apoio do órgão); Coordenação – Geral de Apoio às Escolas Indígenas do Ministério da Educação; outras instâncias (secretarias, administrações municipais e órgãos estaduais e federais).

Essa parceria, na medida em que se agrega às condições existentes de produção de conhecimento, vincula-se a determinados setores sociais, ora privilegiando-se uns, ora outros.

“Destá forma temos que “o campo da intermediação implica também a interpretação de duas “chaves” diversas de leitura da realidade. O registro “tradicional” representado pelos mitos e pela harmonização da vida cotidiana aos ritmos e ciclos naturais. É um segundo registro, “moderno”, representado pelo cálculo futuro, pela racionalidade do mercado, pelo tempo cronológico, conectado aos ritmos induzidos pelas relações sociais de produção vigentes na sociedade envolvente.” (Arruda, 2001,p.52)

O RFPI é, portanto, eficaz quanto à explicitação dessa forma de “gerenciamento” educacional, já que acrescenta ao currículo a flexibilidade necessária a esta forma de representação. Há aí uma complexa estrutura organizacional, pois, se por um lado os conhecimentos escolares são necessários mas não devem ser “engessados”, por outro, essa “flexibilidade” pode trazer uma interferência desmedida de vários setores, inclusive aqueles oriundos dos interesses de mercado.

Com essa flexibilização, portanto, a organização curricular pode ficar refém dos mais diversos interesses, o que faz com que se instaure uma constante luta pela hegemonia dos conteúdos escolares a serem desenvolvidos. O professor, diante desse quadro pode ser tanto aquele que retém aquilo que interessa à sua comunidade, quanto aquele que contribui para sua inserção no universo capitalista com interesses mercantis apenas, e isso perpassa pela questão de sua autonomia tanto intelectual quanto política.

Dessa forma, a luta pela formação educacional indígena é também uma luta pela autonomia dos povos indígenas. A escola exerce o papel da instrução mas não substitui a educação indígena no sentido em que esta educação é



independente do trabalho escolar. Trazer para a escola e para a formação dos professores este âmbito educacional próprio dos povos indígenas é restringir-lhes as possibilidades de manifestação de seus próprios conhecimentos.

Embora o RFPI aponte para esse trabalho de formação, no sentido de nos cursos de formação de professores, possibilitar que esta formação se desenvolva em “diversos” âmbitos do conhecimento, trazer a cultura indígena para a escola é transformá-la em conteúdo programático sem qualquer sentido. Na análise do currículo escolar, portanto, essas questões devem ser debatidas já que é através do currículo que se configura a escola, com suas diretrizes e orientações.

No RFPI, no entanto, quando trata da questão da organização curricular, o referencial faz menção ao trabalho de antropólogos, lingüistas e pedagogos em especial, sendo esses “facilitadores” da discussão sobre conhecimentos trazidos de fora da aldeia. Tais conhecimentos repercutem uma política de adequação de conteúdos na medida em que estes são organizados de acordo com aquilo que já é conhecido na escola regular. Ou seja, ao mesmo tempo que o referencial trabalha com a idéia da especificidade da escola indígena, traz algo externo para ser incorporado no currículo escolar indígena, como por exemplo o aspecto “psicossocial”.

Esse aspecto muito comum na escola regular atua como um motor entre as relações que se estabelecem dentro dos limites da escola e fora dela (na família). Assim sendo, fazemos menção ao aspecto psicossocial quando queremos entender o aluno enquanto sujeito (individualizado) dentro da instituição “família” e ampliando-o para a instituição “escola”. No entanto, fatores como esse levados para a escola indígena contribuirão para que limitemos o sujeito (membro da comunidade indígena) à condição de “aluno” apenas quando nos preocupamos com a relação entre “escola”- “família”, e acabamos excluindo a interferência da comunidade. Na escola regular essa relação entre escola- família, já é muito

conflituosa. Passando para a escola indígena levará consigo essa preocupação quanto ao indivíduo inserido em sua família (ambiente restrito se levarmos em conta a comunidade indígena) sendo este o aspecto "psicossocial" já citado.

Há aí uma interferência desmedida de diversos personagens que, passando da escola regular para a escola indígena, procuram encarar essa realidade de uma única forma, pois, um aluno indígena ou não indígena é sempre um aluno e dessa forma será entendido sem diferenças.

Tais conhecimentos, no entanto, podem ao entrar nos limites da escola indígena ser incorporados de forma hierarquizada e através de uma visão hegemônica, em detrimento da cultura local.

Outra evidência desse processo está na forma como o referencial trata a função da escola na sociedade. Através de um discurso de respeito às diversidades existentes, aponta para uma nova função histórica, mas baseando-se na escola enquanto instituição. A escola deve, portanto, cobrir-se de um caráter inovador em relação a sua função social. Caráter este que estará sujeito às normas e procedimentos de condução vindos da sociedade envolvente, da forma como esta se organiza, já que daí é que parte a legitimidade.

No RFPI vemos que a idéia de gestão escolar é amplamente defendida, sendo que está inserida na formação do educador índio.

Assim temos que, conforme o RFPI... *"cada professor deve ser capaz de gerir sua classe, organizar o trabalho com seus alunos em função de fatores diversos a serem definidos, estabelecer relações de autoridade, confiança e respeito com os alunos e com os demais atores educacionais envolvidos na instituição escolar".(RFPI, 1998)*. Tudo isso dentro de uma lógica administrativa e empresarial. A idéia de "gestão" tão comumente defendida inclusive na própria LDB, traz implícita a idéia da organização do conhecimento e da própria estrutura escolar com uma funcionalidade administrada, de acordo com a idéia de "gestão" empresarial. Essas características, embora

pareçam ingênuas e aleatórias, traduzem um tipo de pensamento que vê na escola e no papel do professor um importante meio de difusão de informações que em seu conjunto são carregadas de concepções da sociedade capitalista moderna.

“... eles são estimulados, por meio desses estudos de natureza diversa, à troca de experiências vividas, que são registradas, narradas e intercambiadas, discutindo e avaliando as práticas atuais de forma que possibilite seu aprimoramento e qualificação progressiva”. (RCNEI, 1998,p.)

Os interesses dos brancos ultrapassam os interesses das comunidades indígenas já que para estes, a relação que estabelecem com o território é de outra ordem, não articulada a padrões de consumo, produtividade e industrialização. Não acreditamos que os territórios indígenas devam, portanto, ser restringidos cada vez mais à função da chamada “modernidade”. O que queremos com isso é incorporá-los a processos sociais mais amplos onde seus conhecimentos sirvam de amparo à produção em escala industrial de produtos os mais variados, assim como da expansão do mercado consumidor, quando trazemos as comunidades para a sociedade envolvente, não como representantes, mas como consumidores. Essa “estimulação” progressiva identificada no RFPI que prevê uma qualificação ascendente no processo educacional, é mais provável que objetive a inserção desses grupos a essa sociedade industrial, ao mercado.

Baseando-se em princípios de qualidade, define-se a educação escolar de acordo com determinadas concepções de qualidade que prega. Concepções estas aliadas a idéias de competitividade que, trazidas da escola regular, disseminam-se na escola indígena, procurando adequá-la. Aliada a uma constante avaliação, essa escola estaria em conformidade com a sociedade capitalista e com uma visão neo-liberal que vê a educação como uma mercadoria e a coloca no patamar de serviço prestado à população.

Etapas de trabalho segundo o RFPI:

1) Criar instância administrativa própria na secretaria de estado da educação, com uma equipe técnica para gerenciamento da educação escolar indígena, com recursos humanos, técnicos e financeiros para a gestão desse programa.

2) Constituição legal de um núcleo, conselho, comissão ou comitê de educação escolar indígena, com definição de competências e responsabilidades, mediante instrumentos específicos ( convênios, termo de cooperação técnica, etc).

3) Elaboração e atualização o Censo Escolar Indígena, realizado em 1999, reavivando os processos de consulta ou diagnóstico da situação e da demanda qualitativa e quantitativa da educação escolar indígena no Estado.

4) Elaboração do Programa de Educação Escolar Indígena do estado, com detalhamento das ações a serem desencadeadas e inclusão delas nos Planos de Trabalho Anual e Plurianual da secretaria de educação.

5) Regularização da situação das escolas indígenas no Estado, mediante a elaboração de processos de criação e funcionamento das escolas indígenas, com normas e ordenamentos jurídicos próprios, bem como de autorização e reconhecimento dos cursos no âmbito da educação básica, garantindo a especificidade, a diferença, o bilingüismo e a interculturalidade desses cursos nos Conselhos Estaduais de Educação.

6) Elaboração da proposta de um programa permanente de formação inicial e continuada dos professores indígenas, visando à sua titulação.

7) Apresentação das proposta de formação dos professores indígenas ao Conselho Estadual de Educação para obtenção de autorização para seu funcionamento (registrando possibilidade de mudanças posteriores).

8) Formalização da proposta de formação dos professores indígenas no Conselho Estadual de Educação, visando ao reconhecimento e conseqüente titulação dos cursistas.

Esse tipo de pensamento que qualifica um "serviço prestado" está de acordo com uma sociedade que cada vez mais se desobriga da educação pública em função do mercado.

"Prazos, metas, orçamentos, regulamentos, organogramas e formulários são utilizados não como facilitadores de processos que garantam aos povos indígenas, por meio de suas lideranças, professores e organizações, a condução de processos autônomos de decisão quanto ao rumo da educação escolar, mas como instrumentos normatizadores que promovem o enquadramento de experiências que devem ser únicas em modelos já estruturados, sedimentados e burocratizados." (Grupioni, 2001,p.90)

## **2.2- A organização da escola indígena**

A escola regular "do branco" apresenta problemas importantes quanto ao seu funcionamento. Temos problemas que vão desde a excessiva burocratização da educação, sendo o corpo docente cada vez mais utilizado em questões de gerenciamento, de execução de tarefas, sem qualquer vinculação com a realidade educacional e social dos alunos, até problemas que persistem por décadas como a evasão escolar, exclusão, repetência , avaliação, entre muitos outros.

Ao contrário, a escola indígena deve nascer do diálogo e da compreensão de que mais importante que a normatização, é a troca espontânea, o reconhecimento de que as comunidades produzem conhecimentos imprescindíveis à reprodução e sobrevivência de seu povo. Assim, ao se definir previamente aquilo que deve ser ensinado na escola indígena, estamos reconhecendo o direito a uma hierarquização natural dos conhecimentos externos às comunidades. Em relação ao trabalho escolar, esses conteúdos chegam na escola indígena e assumem uma centralidade que não lhes seria própria, caso se privilegiasse de fato a especificidade de cada povo.

Embora o RCNEI seja um importante instrumento para que os povos indígenas possam discutir e pensar a sua escola, ainda falta a ele a abertura a uma outra forma de discussão sobre a educação indígena, já que o referencial da mesma

forma que os PCN(s) traz um conjunto de determinações de como os conteúdos devem ser ensinados, deixando de fora as práticas sociais quando, ao se transferir para as aldeias, para a escola indígena, imprime nesta sua configuração metodológica e normatizadora, deixando de fora o que deveria privilegiar: as diversidades existentes de cada povo em particular.

“Para poder formular sugestões do que estudar na área de Matemática é preciso entender o que cada um dos três campos- “números e operações”, “espaços e formas”, e “grandezas e medidas”- engloba. Apesar da divisão dos três campos da matemática, é importante lembrar que , na sala de aula, eles podem ser trabalhados de forma simultânea, ou seja articulados entre si. Isto é necessários para que os alunos estabeleçam relações entre os conteúdos desses três campos. Além disso, é preciso articular os conteúdos desses campos com os conhecimentos de outras áreas, como a Biologia, a História e a Geografia, entre outras.” (RCNEI, 1998,p.166)

A escola indígena, no entanto, parece não se sujeitar a tais procedimentos porque enquanto espaço de sociabilidade, se distancia de projetos de conformação na medida em que se distingue da escola regular. Assim sendo, as práticas educacionais, de fato, começam a coexistir com uma escola da instrução, da alfabetização, da sedimentação de conhecimentos universais.

A escolarização indígena nesse sentido acrescenta uma nova visão à educação escolar. Na medida em que questiona a funcionalidade da escola enquanto “local” do saber, ganha força para se pensar em um outro modelo escolar. Rumo a um processo educacional amplo, a escola se insere nesse contexto para trazer elementos da sociedade que a cerca desejáveis às comunidades indígenas. Portanto, quanto ao conhecimento, ao currículo, o RCNEI ainda traz uma postura conservadora, produzindo formas de condução e implementação de uma escola baseada numa estrutura tradicional e burocratizada.

Embora elaborado conjuntamente com vários representantes de comunidades indígenas distintas, o RCNEI

ainda enfoca a questão do currículo como a escola regular, embora nas atividades que sugere procure relacionar as práticas sociais dos sujeitos envolvidos à algum conhecimento já sistematizado. Por exemplo, sugere que no aprendizado sobre medidas se aproveite a questão da demarcação de terras para se articular o conhecimento matemático (formal) com essa questão que envolve o domínio do conceito sobre medidas.

Tais atividades de fato resultam em uma reflexão conjunta sobre as práticas e necessidades que se têm sobre o conhecimento formalizado e universal, mas a questão é que parte-se da Matemática, do conteúdo já estruturado para ir em direção ao que as sociedades produzem, relacionando-as. O contrário, portanto não ocorre, partindo da reflexão sobre o que as sociedades produzem enquanto conhecimento para depois , em um segundo momento, tentar identificar que áreas do conhecimento abrangem. Ou seja, o RCNEI ainda trabalha na proposta de adequação de conteúdos, tentando articular prática e conhecimento formal mas partindo da escola tradicional. A justificativa encontrada para a articulação de áreas de conhecimentos (interdisciplinariedade) ... “é preciso articular os conhecimentos desses campos com os de outras áreas”...é que os povos indígenas precisam conceber um conhecimento amplo, articulando várias áreas do conhecimento com a prática.

“Num segundo momento, o professor pode trabalhar com as situações- problema propostas pelos alunos, de modo a ir se aproximando da linguagem daqueles problemas “escolares” mais comuns como: “vendi 2 cachos de banana por R\$ 5,00 cada. Quanto recebi ao todo?” (RCNEI, 1998,p.187)

A escola indígena deve ser pensada através das práticas sociais dos sujeitos, da possibilidade de melhoria das condições de vida das comunidades, aliando-se ao aspecto instrucional, da informação e do conhecimento da sociedade que a cerca com os conhecimentos próprios de cada povo.

Dessa forma, ao pensarmos na organização da escola indígena, devemos pensar, primeiramente, de forma multifacetada, pois, não há uma única escola, uma forma isolada de educação indígena, mas a multiplicidade de atividades, assim como a multiplicidade de povos, pensamentos e modos de vida. Portanto falar em um referencial que pretende servir de amparo a configuração da escola indígena, é vê-la de forma singular, estilizada, é entender a diversidade como transitória e sem relevância.

Essa escola, porém, não nasce da incorporação de um modelo ultrapassado. A escola indígena é nova, pois, volta-se para a construção de uma nova estrutura. Apesar do modelo escolar atual encontrar problemas sérios de estrutura e organização, ainda é nesse modo de se fazer escola que o referencial curricular transfere para a educação indígena quando elabora planos e estratégias metodológicas de como a escola indígena deve ser feita.

Baseando-se em um documento similar da educação nacional- (os PCN(s)), o referencial traz para a escola indígena as mesmas preocupações metodológicas e curriculares da estrutura em bloco de conteúdos. Os saberes próprios da cultura local passam a ser entendidos como elementos constituintes do currículo escolar. Mas respeitar a diversidade cultural não é transformá-la em conteúdo escolar. Falar da forma como cada povo se vê, de suas lendas, seus rituais e crenças dentro da escola não garante a manutenção dessa riqueza cultural. Ao contrário, a escola passa a interferir na espontaneidade das práticas sociais, contribuindo para o desaparecimento destas ,pois, ao chegar na escola, pelo menos nesta escola pré- concebida e pré-organizada nos moldes da escola regular, as práticas sociais, os conhecimentos produzidos historicamente ao longo da trajetória de cada povo, transformam-se, passando para o currículo de forma hierarquizada. A rotina desta escola que tende a incorporar as "diversidades existentes" seria a de atribuir horários específicos e local apropriado para que as



manifestações, a produção de conhecimentos de cada povo ocorram. Ao se inserir esta noção de tempo regularmente organizado pelas condições externas às comunidades indígenas, as práticas, os rituais, festas, cerimônias, entre outras, estariam gradativamente se modificando, dando lugar a um esvaziamento em função de uma temporalidade que não lhe é própria. Essa interferência negativa transforma também gradativamente um povo regido por suas próprias convicções, em um povo sujeito a obedecer as regras de outrem em função do tempo estabelecido pela escola.

O que há para se fazer então é refletir sobre essa escola que se transfere para a aldeia mas carrega em si concepções próprias de uma sociedade industrial- capitalista. Essa escola que, através de um currículo cuidadosamente elaborado, traz como princípio a formação da cidadania. Mas o cidadão que se quer formar nesta sociedade voltada para a exploração do trabalho, para o acúmulo de capital, a manutenção de privilégios de grupos, não é a mesma que os povos indígenas querem. Essa escola voltada para a conformação, para a submissão ao sistema econômico, forma cidadãos para esse tipo de sociedade pautada numa rígida organização temporal.

No entanto, "é preciso que cada cidadão considere a escola como um centro cultural capaz de participar nesta ou naquela atividade social: a escola deve conquistar o direito de controle social neste ou naquele campo, o direito e o dever de dizer sua palavra em relação a este ou aquele acontecimento, e o dever de modificar a vida numa direção determinada." (Pistrak, 1981, p.52)

Porém, o questionamento que se faz na educação indígena é exatamente desta temporalidade. Embora coexistam com sociedades distintas, as sociedades indígenas têm para si outra lógica que não a de mercado, de consumo. Sofrem portanto por estarem inseridas em um contexto de exclusão. As constantes lutas entre povos indígenas e fazendeiros ou garimpeiros demonstram o quanto esses povos

lutam para conseguir manter seus modos de vida, suas tradições.

Essas lutas se traduzem também em documentos elaborados conjuntamente com lideranças da sociedade. A publicação dos referenciais tanto o de formação de professores indígenas quanto o curricular é uma prova disto. Porém, ainda não é suficiente, pois, estes referenciais nascem carregados de concepções conservadoras.

A educação indígena, assim como a escola, tem por tarefa a conscientização de seu povo das condições de sua existência em meio a uma sociedade cada vez mais desigual. Sociedade esta que privilegia o sucesso econômico, premiando aqueles que puderam vencer economicamente, que dentro do sistema atual, tiveram êxito político e profissional mas que sobretudo puderam garantir a manutenção de privilégios e riquezas, de satisfação de suas necessidades imediatas, de acumulação de bens e capitais, de enriquecimento muitas vezes ilícito, de garantia dos direitos pela "sociedade das leis<sup>2</sup>", leis estas criadas por aqueles que alcançam respeitabilidade dentro do sistema, e essa respeitabilidade também se insere nesse viés econômico e político.

Questionar esse modelo escolar tradicional, portanto, é fundamental, o que o referencial curricular não faz.

Como a escola proposta por Pistrak (1981), a escola indígena também é de outra natureza, não isolada, mas mais comunitária e voltada para a sociedade. Para Pistrak, as crianças ao serem educadas pela escola já se inserem em uma concepção política e social transformadora, comprometida com os princípios de uma sociedade comunista.

O referencial curricular no entanto quando aborda a questão dos conteúdos, separando-os em blocos distintos, transforma o conhecimento em matérias escolares, disciplinas que em seu conjunto preparam os sujeitos não para a sociedade local, mas para a incorporação do modo de vida do branco. O modo de vida do branco, este ser que sendo

---

<sup>2</sup>-Ver ROUSSEAU. O Contrato social

estilizado torna-se único, significa adequar-se a um modo de vida ocidental, industrial, individualista e político capitalista, transformar-se em um personagem estático e imutável que obedece as leis criadas por um sistema do qual muitas vezes nem ele próprio faz parte.

“No mundo de hoje, de profundas e rápidas mudanças, os povos indígenas procuram formas novas de auto- sustento e sobrevivência. Querem participar da vida política, entrar na economia de mercado e ser reconhecidos e respeitados.”(RCNEI, 1998, p.97).

Essa visão presente no RCNEI aparece no bloco dos temas transversais a serem desenvolvidos na escola indígena. Esses temas também estão presentes na escola regular, que prepara o cidadão para a sociedade capitalista. Mas querem, de fato, os povos indígenas serem preparados para se tornarem cidadãos numa sociedade de consumo?

É esse o respeito à diversidade cultural que almejam?

De fato as comunidades indígenas do país têm enfrentado sérios problemas para conseguirem sobreviver, já que a situação do contato com os brancos e a submissão a estes, tornou alguns povos dependentes economicamente. Mas é justamente por conta desse modelo econômico que individualiza os sujeitos cada vez mais em nome da competitividade e competência que traz problemas para que as comunidades indígenas consigam manter seus modos de vida.

Os povos indígenas têm fortemente essa vinculação enquanto grupo. Não se vêem isoladamente, não sobrevivem, portanto, individualmente, mas coletivamente. É muito importante essa noção porque é através do esforço coletivo que a sociedade se reproduz. Os rituais, as práticas sociais, as danças, as tarefas cotidianas são coletivas, não individualizadas. Portanto, dizer que os povos indígenas querem se inserir numa sociedade de mercado é o mesmo que dizer que eles querem o seu próprio desaparecimento, pois, não sobrevivem individualizadamente. Ou seja, essa tentativa de transformá-los em indivíduos numa sociedade de mercado é

um modo de incorporá-los, submetê-los a um sistema econômico e político hegemônico com sua conseqüente aniquilação enquanto povo.

Tampouco quando os povos indígenas tratam da questão do respeito por suas culturas, costumes, querem que esse respeito seja compreendido dentro do sistema capitalista, porque nesse caso o respeito se tornaria outra coisa, pois, incorporados ao sistema econômico e político vigentes passariam a valorizar outros costumes, valores, o que, aliás já vem ocorrendo com muitos povos. Além disso, a idéia que fazem sobre "valorização" e respeito por suas crenças, mitos etc, talvez não seja a mesma que a sociedade nacional tem.

A sociedade nacional, por seu viés integracionista procura restringir a ação de lideranças políticas que venham a tornar-se encaixos ao chamado desenvolvimento da nação. Porém, as lideranças indígenas ao tentarem a aproximação com a sociedade que a cerca, buscam no diálogo um entendimento sobre as questões emergentes que ameaçam a vida dos grupos. Não é apenas uma questão de valorização de forma idealizada, valorização simbólica, mas de uma inserção prática no universo do branco, porque os indígenas desde muito tempo foram impedidos de exercer suas próprias vontades. A escola não soluciona essa questão imediata e nem tem condições de fazê-lo, mas pode fazer a ponte que une universos e sociedades tão desiguais. A escola enquanto modelo é inadequada porque da mesma forma que não existe um único modelo de sociedade indígena, também não há uma só possibilidade de se fazer escola.

### **2.3- O professor indígena e o RFPI**

Evidenciamos, do que já foi exposto, a necessidade da criação de uma escola indígena legítima, que tenha uma forma própria de elaboração de conhecimentos que julga válidos para seu povo, assim como da possibilidade de diálogo com a sociedade que a cerca.

Desta forma, a criação da escola e a reivindicação dos povos indígenas pelo reconhecimento oficial de sua escola trouxe consigo a necessidade de se criar instrumentos que possibilitassem aos povos indígenas a divulgação de suas inquietações, assim como o cumprimento das conquistas legais que adquiriram com suas articulações políticas. No momento da criação da escola diferenciada, os povos indígenas constaram que essa organização não podia estar sujeita a um modelo de escola, “a do branco”, porque esta não só não lhes dá o devido espaço que necessitam, como também os discrimina política e socialmente. Portanto, a escola indígena já nasce com outros objetivos atrelados a ela: a necessidade de organização de seu currículo, de possibilitar a formação inicial e continuada de seus professores, assim como de tentar se consolidar enquanto espaço educacional não restrito aos limites da escola.

A necessidade da criação de uma escola trouxe consigo também a necessidade de se formar pessoas adequadas ao exercício da função de ensinar, do professor. Coisa que até então não tinham, o professor passou a se constituir como um importante elo entre as comunidades indígenas e a sociedade nacional. De acordo com o RFPI... *“é o professor indígena quem, em muitas situações responde, perante outros representantes políticos, pela mediação e interlocução de sua comunidade com o mundo de fora da aldeia..”* (RFPI, p.10, 2002).

O professor indígena passou a ser buscado, já que nas condições educacionais existentes, a escola necessita de alguém que dê conta de articular os conhecimentos dos “brancos” com os dos povos indígenas. Ou seja, não mais priorizar aquilo que é externo às comunidades índias, mas ao contrário, trazer elementos que possam ser debatidos, avaliados e incorporados ou não pelos povos em questão. O professor indígena não é aquele que ensina nos moldes da escola tradicionalmente dos “brancos”, mas aquele que conhece os problemas existentes em sua comunidade e busca

uma forma de se discutir conjuntamente aquilo que é socialmente válido para seu grupo. Não é uma tarefa das mais fáceis já que o professor tem que reconhecer quais são os conhecimentos que deve priorizar, além de estar em constante contato com a sociedade em geral reconhecendo aquilo que deve ser trazido para ser debatido.

A centralidade que assume o papel do professor no referencial de formação de professores indígenas faz com que esta figura seja quase idealizada, assumindo características que no entanto não lhes são próprias, responsabilizando-o pela articulação entre a sociedade nacional e sua comunidade.

“A partir do momento em que a formação de professores se tornou uma política pública, essa contextualização vem se anulando ao longo do tempo. O que nós tínhamos no começo como projetos contextualizados hoje foram reduzidos a projetos de formação de professores indígenas”(Guimarães,2001,p.100).

Nesse sentido, essa centralização que a escola indígena faz da figura do professor, colocando-o em destaque entre os demais membros da sociedade, faz com que o papel que ele venha a desempenhar frente à escola seja exaltado em função de alguns super poderes que ele deve possuir. Assim sendo, cabe ao professor indígena organizar todo o trabalho pedagógico com seus alunos, participar das reuniões com outros professores e com a comunidade, ser divulgador das atividades próprias da cultura local, ser facilitador de aprendizagem, buscar embasamento teórico em cursos de capacitação e qualificação progressiva, estar atento às mudanças que ocorrem no âmbito da sociedade envolvente para informar sua comunidade da realidade encontrada, enfim, são muitas as atribuições que o professor indígena deve ter para assumir este importante cargo.

“É claro que um professor isolado, abandonado a si mesmo, não encontrará sempre a solução indispensável ao problema que enfrenta; mas se trata de um trabalho coletivo, da análise coletiva do trabalho

de uma escola, o esforço não deixará de ser um trabalho criador, e isto já foi provado pela experiência das reuniões regionais de professores primários" (Pistrak, 1981,p.30).

Por um lado essa valorização é extremamente importante no sentido de possibilitar a reflexão conjunta sobre as dificuldades desta profissão, da formação, da profissionalização, da carreira, entre outras coisas. Mas essa centralização na figura do professor que o RFPI traz acaba por outro lado delegando tarefas excessivas ao professor, responsabilizando-o pelo sucesso ou fracasso da escola, o que na sociedade já há muito tempo vemos acontecer.

A questão que devemos fazer então é se, de fato, o professor tem essa qualificação toda e esse extremo poder para resolver os diversos problemas que surgem no interior das escolas. Não há dúvida que cabe ao professor elaborar planos e traçar metas e objetivos de como melhorar a aprendizagem, e relacionamento entre os atores da escola, mas no caso da escola indígena especificamente, o professor ao assumir toda essa dimensão de trabalho e pesquisa estaria tornando-se cada vez mais próximo da figura genérica do professor que temos (ou queremos) na sociedade envolvente. Esse fator só por si já traz um problema (o professor) , este sendo visto como o representante máximo da educação e, portanto, cabendo a ele a resolução dos problemas educacionais.

Embora o RFPI aponte caminhos para o desenvolvimento da escola indígena, sugerindo formas de atuação de professores e comunidade escolar, ele ressalta a figura do professor enquanto elemento imprescindível ao desenvolvimento de políticas públicas de educação, focando toda a educação indígena pelo trabalho realizado pelo professor.

Além disso, o RFPI enfatiza o registro, a anotação, mais uma vez sobrepondo a valorização da cultura letrada entre os povos indígenas. O RFPI explicita que os registros são importantes para o conhecimento da rotina escolar, para que

fique documentado o trabalho que é feito na escola. Decerto isso não é falso, mas a necessidade do registro sistemático (caderno de campo, caderno de planejamento, etc) pode tornar-se uma exigência a mais para os professores, estes que terão que se preocupar em fazer anotações para serem encaminhadas para as secretarias de ensino.

"A articulação entre teoria- prática é possibilitada pela escolha de certas metodologias, como a escrita e a leitura de instrumentos e recursos pedagógicos. Estes, quando usados nas experiências de formação de professores no país, são capazes de gerar capacidades para uma ação reflexiva aplicada ao planejamento e à avaliação da prática profissional. São os "diários de classe", os "relatórios", os "cadernos de campo", e os "memoriais" algumas das variadas formas de registro da prática profissional, que se tornam procedimentos próprios a esse panorama descrito de articulação". (RFPI, 2002, p.51).

Se essas anotações tiverem efeito no sentido de possibilitar uma troca, um enriquecimento do trabalho escolar, claro que haverá um ganho para todos, mas como o próprio referencial adverte, não pode haver uma supervalorização destes para que não haja uma burocratização gradativa, o que, aliás ocorre nas escolas públicas em geral do país. O que ocorre no entanto, é que enquanto modelo, o RFPI induz a uma forma de atuação que em nada se diferencia da escola tradicional, apenas acrescentando o adjetivo "indígena" ao sistema educacional já formalizado pela sociedade envolvente.

Há várias propostas de formação de professores indígenas. Hoje fala-se bastante a respeito da sua importância. Documentos são gerados através das discussões entre as sociedades indígena e a sociedade nacional. Existem divergências quanto à forma de se estruturar os cursos de formação de professores indígenas.

Esse problema decorrente da institucionalização da escola indígena, assim como do reconhecimento oficial pelo Ministério da Educação trouxe consequências que em seu conjunto traduzem a escola indígena enquanto elemento de incorporação de práticas pedagógicas, espaço oficial onde as



pesquisas decorrentes da observação das limitações da escola indígena se manifestam. Essa escola conquistou o direito de ser diferente mas até o momento não tem conseguido se desvincular das práticas pedagógicas já pré estabelecidas. Em se tratando de escola indígena, há um fator importante quando nos referimos a esse espaço porque anteriormente à criação das escolas e do reconhecimento oficial de tais instituições, os povos indígenas estavam sujeitos a uma educação que partia principalmente de elementos missionários, de catequeses e organizações ligadas a algum tipo de religião. Portanto, foram muito afetados no sentido de terem que passar a valorizar uma forma de entendimento sobre o mundo que não possuíam. A escola também lhes trouxe esse fator limitante. Enquanto integrada a projetos de conformação social, sempre esteve atrelada a um universo alheio aos povos indígenas mas que pretendia configurá-los.

Assim, vemos que durante muito tempo priorizou-se o ensino da língua portuguesa de modo que a língua materna se tornasse secundária, quase desaparecendo do contexto nacional, restrita ao uso nos limites de cada aldeia. As lendas, os mitos, as histórias dos antepassados, se não foram totalmente perdidos, foram porém dissolvidos no universo doutrinador onde o branco aparece como a figura mais importante, através de um longo período de dominação cultural. Porém, se durante a colonização muito se perdeu em se tratando de linguagens, costumes, crenças, etc, também houve o reconhecimento de que não há mais como se desprezar a existência da diversidade existente no país. São muitos os grupos étnicos existentes, assim como existem línguas diferenciadas que permanecem, não desapareceram. Existem diferenças gritantes que devem ser consideradas, já que a valorização das diversidades culturais é a própria valorização da história e da reconstrução da nação brasileira. Não dá para continuar a se pensar na sociedade a partir de uma visão colonizadora, porque existem problemas que vão a cada dia se tornando mais difíceis de resolver. É o caso da luta

dos povos indígenas pela demarcação de suas terras. Estão cada vez mais isolados socialmente, restritos a um espaço cada vez menor. Mas eles existem, são diferentes entre si mas unem-se para buscar aquilo que lhes é negado: o direito à participação nas decisões do país, nas decisões sobre a demarcação de suas terras, a valorização de suas culturas, na construção de cidades, na abertura de escolas, enfim, nas mais diferentes questões que estão diretamente ligadas a suas próprias sobrevivências.

No entanto a escola de hoje procura resgatar elementos culturais que sobreviveram a essas intempéries sobre as populações indígenas. Como resgate cultural, a escola se limita a reconhecer a diversidade, mas as dinâmicas propostas, a reflexão sobre a funcionalidade da escola e de seu papel nesse resgate tem se perdido quando a instituição assume o papel da tradição. Aquilo que já é tradicionalmente conhecido pela grande parcela da população é difundido mais facilmente dentre os povos, num processo de divulgação cultural nivelado por baixo. Dito isso, cabe explicitar quais são as regras que norteiam o trabalho escolar.

Enquanto elemento de incorporação de culturas, a escola deixa de contribuir para que haja um enriquecimento cultural das população envolvida quando trata os sujeitos de sua escola apenas como “alunos”. Esse rótulo norteador faz com que as interferências que possam a vir ocorrer no âmbito da instituição sejam barradas a partir do momento que a escola se distancia dos sujeitos e se aproxima da informalidade, da generalização.

Essas lutas cotidianas refletem-se na forma como são elaboradas as políticas públicas, já que através da pressão de determinados grupos sobre o que deve estar na pauta das discussões da sociedade nacional, faz-se determinadas condutas em detrimento de outras.

#### - **A escolarização bilingüe**

Dos aspectos abordados pelo RCNEI, a alfabetização chamada bilingüe ou multilingüe aparece como um desejo das comunidades de produzirem seus conhecimentos e modos de entender o mundo. Diante da complexidade que encontram no relacionamento com a sociedade envolvente, vêem como necessário o aprendizado da língua portuguesa mas não querem deixar que esta seja priorizada, sendo a língua materna ensinada como segunda opção. A prática da alfabetização passou a ser uma preocupação a mais das comunidades.

A alfabetização é um processo importante na medida em que explicita a sua razão de ser, pois, ao contrário torna-se mecânica e sem sentido. É importante não apenas a alfabetização em si, mas sua intencionalidade, para quê e por quê de existir. Nas sociedades indígenas esse processo foi incorporado e está se tornando cada vez mais disseminado entre os povos.

Se por um lado muitos vêem como necessária a alfabetização tanto na língua portuguesa quanto na língua indígena, outros vêem como uma ameaça aos mitos e crenças, à transmissão cultural pela oralidade.

O professor indígena se vê diante de uma situação complexa. Tem a tarefa de ensinar a escrita e leitura tanto do português quanto da língua materna, quanto de preservar a tradição da oralidade.

Esse é um tema bastante considerado quando se trata da formação do educador. Tanto que nos referenciais de formação de professores indígenas aparece nitidamente a questão da alfabetização chamada bilíngue. O termo bilíngue aqui representa o conhecimento tanto da leitura como da escrita do português e da língua materna, a fluência nas duas línguas. O professor indígena será aquele que tiver essa fluência verbal e escrita para ensinar nos limites da aldeia as duas coisas, porém, enfatizando-se primeiramente o aprendizado da língua materna.

A língua portuguesa seria um segundo idioma estudado, já que há a necessidade de se conhecer a língua oficial do país.

“ (...) a educação bilingüe implantada em 1970 pela FUNAI, pela Igreja Evangélica de Confissão Luterana e pela Missão do Cristianismo decidido- MCD, esta última vinculada ao Summer Institute of Linguistics- SIL, guarda o mesmo caráter "civilizatório" , com um agravante : o objetivo final da escola não é a conquista da autonomia socio- econômico- cultural de cada povo e não está comprometida com a recuperação de sua memória histórica, nem com a reafirmação, nem com a recuperação da identidade étnica dos grupos envolvidos ou no estudo e valorização da própria língua e etnoconhecimentos, como prevê o MEC” (Tommasino, 2001, p.113).

#### **- Os Métodos de Ensino**

Também a preocupação quanto aos métodos de ensino está presente nos referenciais. O professor indígena tem que se preocupar em como irá ensinar os conhecimentos que ele seleciona para seu grupo. Nos referenciais aparecem questões como a aquisição da leitura e escrita através de materiais próprios elaborados pelas comunidades. Isso já vem ocorrendo, demonstrando que a dinâmica da sala de aula não se resume apenas à cópia de um livro adotado pelo grupo, mas pela produção de seus próprios livros através de métodos próprios de construção.

Os cursos de formação de professores, no entanto, ainda incorporam elementos da formação do professor sem considerá-lo indígena. Fala-se da escola como se a escola indígena tivesse as mesmas preocupações que a escola regular. Nos cursos, os professores aprendem sobre as propostas de formação existentes. Falam a respeito da alfabetização. São pessoas de fora das comunidades que geralmente ministram os cursos, que portanto, não conhecem a realidade social das comunidades envolvidas. Há carências de professores indígenas, muitos terminaram apenas o ensino

fundamental, através de um programa que entende a educação indígena uma parte da educação, considerando-a como rural. Ou seja, as crianças indígenas freqüentam uma sala qualquer, sem quaisquer especificidades, com horários, avaliação e geralmente um professor que não pertence à sociedade indígena. Como afirma Grupioni:

"Não é, portanto, como uma modalidade a mais de educação fundamental que a educação escolar indígena ganhará legitimidade e recursos nas propostas orçamentárias do MEC ...(Grupioni, 1997, p193).

Nesse contexto, a atuação do professor se torna algo desconexo, desvinculando-se das práticas sociais de seu grupo. O professor indígena passa a atuar como qualquer outro, sendo que há uma diferença relevante quanto ao entendimento do papel do professor nessas comunidades. O professor não é só aquele que ensina a ler e a escrever, mas é também aquele que mantém as tradições do grupo, que busca alternativas para um entendimento conjunto da realidade social existente. Assim, pensar no papel do professor indígena é pensar na educação enquanto função, o que faz com que essas questões sejam levadas para o interior da aldeia e discutidas.

Para muitos representantes das comunidades indígenas, a questão da escolarização é vista como um mal necessário, já que se posicionam a favor da criação de escolas nas aldeias. Mas a forma de se estruturar essa escola é bastante complexa.

Ao contrário da escola tradicional, os conhecimentos da escola indígenas são diferenciados do currículo de outras escolas, devendo ser trabalhados de forma a se adequarem às necessidades de cada povo em particular. Dentro da aldeia, o trabalho educacional e escolar deve levar em conta os horários, datas e rituais de seu povo e, portanto, a organização do programa escolar deve estar sujeita às análises dos representantes de cada comunidade.

Do ponto de vista da educação, a escolarização indígena traz em si elementos que acrescentam uma nova visão sobre educação escolar. Porque a escola para esses povos não é considerada um anseio, mas uma necessidade.

Então ao se analisar as escolas existentes no país, estas apontam para um outro tipo de estrutura. A educação que envolve tanto o aspecto da instrução, do acesso àquilo que é produzido culturalmente e nos meios acadêmicos quanto da educação em uma concepção mais ampla, que atravessa a escola e a supera. A educação que proporciona às pessoas conhecer a sua própria realidade sócio cultural mas sem perder de vista as características que representam determinado grupo. Isso é importante porque na medida em que os povos indígenas saem para estudar, passam por um processo de "aculturação", privilegiando o modo de vida dos não índios. Isso tem ocorrido com frequência, mas não é o que as comunidades querem que aconteça. A escola não está na aldeia para dizer que é melhor viver fora dela, mas para trazer elementos da sociedade para que sejam discutidos, para que todos conheçam o que se passa no país, não ficando alheios ao que lhes acontece.

O profissional da educação, o professor, deve estar atento para estas coisas, para que não ocorra uma inversão de valores daquilo que quer ensinar. A escola não substitui a tradição, ao contrário, ela está lá para reforçar a existência da diversidade e para dar oportunidade dos povos conhecerem melhor a sociedade para melhor atuarem sobre ela.

Em todos os documentos que temos visto até agora, os povos indígenas têm explicitado a necessidade da escola e do professor, mas não querem alguém que não seja da comunidade, que não fale tanto o português quanto a língua materna, que não exerça um tipo de liderança sobre o grupo, ou seja, são características desejáveis para o professor que ele seja de fato um representante legítimo de seu grupo étnico mas que saiba perfeitamente se comunicar com os demais grupos e

fale o português. Essa é uma questão muito discutida e que também aparece nos documentos, a questão do bilingüismo.

Quanto à organização do trabalho pedagógico, também não há ao certo um entendimento de como ele deve ocorrer. Há elementos próprios do trabalho das comunidades como o trabalho na terra ou o artesanato, mas ainda há uma visão hegemônica dos conteúdos. Ou seja, os cursos formam pessoal para trabalhar numa visão de escola que transmite conhecimentos através da escrita e leitura, da repetição e memorização dos conteúdos. Nos cursos de formação existentes, os professores indígenas estudam alguns aspectos da prática, de como ela deve acontecer, mas tudo ainda sob uma visão de escola formal, institucionalizada.

Há que se pensar no entanto que é fundamental o conhecimento prévio das diversidades existentes, ou seja, uma coisa é se trabalhar com a escola dos timbira por exemplo, e outra com as dos kaingang . Porque existem diferenças étnicas, lingüísticas, regionais e de processo de desenvolvimento muito diferentes. Embora os povos indígenas busquem a mesma valorização, o mesmo reconhecimento através da escola, essa escola também não é única. Assim como o professor indígena também não é.

No RCNEI também aparece a preocupação quanto à reflexão sobre a prática do professor, sobre o que se passa dentro da sala de aula, de como o conteúdo é ensinado nas escolas, como a comunidade entende aquilo que se está ensinando. Também apontado no RCNEI está a necessidade do professor pesquisador contar com noções de Antropologia e Sociolingüística para que melhor tenha condições de compreender o processo educacional. Porém, mais importante que isso é que a formação do professor índio deve ser voltada para a reflexão sobre a prática, para a pesquisa. Tais idéias em muito se assemelham ao que se conhece sobre as orientações pedagógicas da escola dos não índios. O RCNEI surge como uma proposta de orientação metodológica específica para as escolas indígenas. Mas quanto ao aspecto

da formação do professor, em muito se assemelha com a formação genérica do professor.

São vários os aspectos abordados pelo RCNEI. Conceituar essa formação para transformá-la em indígena é difícil, pois, os professores indígenas são também distintos entre si.

A escola indígena, assim como os elementos que a constituem são normatizadores enquanto integrados a um conjunto maior e tirânico de valorização das atribuições da sociedade nacional. Assim sendo, o indígena passa a ser uma figura disforme, isolada mais uma vez dentro da instituição que por ele não foi criada mas que o incorpora como sujeito passivo de suas orientações.

Outro fator importante refere-se a própria escolarização na medida em que esse processo que sendo ocasionado de forma maciça dentro das sociedades indígenas, traz-lhes conseqüências diversas, porque a escola indígena não se agrega às condições de existência dos povos indígenas, mas vai no sentido de moldar-lhes como esculturas próprias do sistema capitalista moderno, sugando-lhes as forças motrizes que os transformam em trabalhadores do sistema formal.

A escola, portanto, não nasce dentro da sociedade indígena para proporcionar-lhe uma valorização ascendente, mas ao contrário, é palco de lutas e discussões que geram conflitos e debates em torno das especificidades dos povos indígenas do Brasil.

Desta forma, buscar na escola a valorização necessária ao comprometimento da sociedade nacional com a luta pela autonomia dos povos indígenas é no mínimo utópico. Mas a escola é um espaço novo de discussão que requer cuidado para que não venha a interferir negativamente na reprodução de conceitos desgastados da escola tradicional.

Nos mecanismos existentes no Ministério da educação para a incorporação da escola diferenciada, vemos que os referenciais aparecem no sentido de possibilitar o trabalho e as discussões em torno da escola indígena. Porém, o



estreitamento em relação a aspectos como métodos de ensino, aprendizagem e alfabetização, não acrescentam nada de especial em se tratando de especificidade dado a educação indígena.

De acordo com os referenciais do Ministério da Educação, a escola indígena deveria pautar-se pelas mesmas orientações da escola tradicional, no entanto, a escola tradicional só existe para eles até o quarto ano do ensino fundamental. Neste caso, as comunidades reivindicam também que a escola seja reformulada no sentido de possibilitar-lhes a continuidade dos estudos. Essa é uma luta importante em se tratando da educação indígena, porque são poucas as escolas, há falta de professores e problemas decorrentes da falta de acesso a níveis mais elevados de instrução. Essas reivindicações são necessárias porque em se tratando de povos indígenas, estes, ao passarem pela escola, deixam de agir conforme seus ancestrais, que transmitiam sua cultura, os mitos, as lendas, através da oralidade. A escola veio para transformar a realidade pré--existente. No entanto, ao sair da escola, pessoas advindas das comunidades indígenas pouco têm como instrumento material para o trabalho na sociedade do branco, que requer um alto nível de escolarização e instrução. Ou seja, a escola indígena é ainda despreparada para lidar com essas questões. Além disso, o trabalho fora das aldeias é diferenciado das práticas sociais a que estão habituados, sendo portanto os indígenas preparados para se tornarem trabalhadores em fábricas, como operários, como funcionários subalternos, em cargos públicos ou empresas privadas. E nesse caso, a escola vêm no sentido de transformá-los em "civilizados" e consumidores.

Mas nesse caso resta questionarmos se a escola hoje presente nas comunidades indígenas têm como princípio norteador o acesso ao trabalho formal das pessoas advindas destas comunidades, porque nesse caso, voltamos mais uma vez a questão da uniformização, da condição de selvagens para civilizados e as diretrizes do Ministério da Educação vêm

contribuir para essa incorporação, talvez, nesse momento de forma mais velada, não explícita.

Porque ao questionarmos a linearidade de um referencial que procura embasar as ações dos professores indígenas, constatamos que as preocupações do Ministério da Educação vão no sentido da formação do trabalhador índio, do acesso destes aos bens de consumo, e nesse sentido, podemos dizer que tais orientações contribuem para a individualização do sujeito indígena e sua incorporação ao sistema capitalista.

Assim sendo, políticas assimilacionistas agora transformadas em referenciais vêm, de forma implícita, posicionar as comunidades em determinados setores que, ainda isolados, passam gradativamente à condição de cidadania. Cidadania neste caso é o fim a ser alcançado, a incorporação dos sujeitos individualizados e imersos na sociedade nacional.

Mas a participação da escola indígena nas decisões que vão de encontro aos interesses dos povos indígenas é ainda tímida, porque as lideranças, embora tenham conseguido grandes avanços na intermediação com a sociedade envolvente, ainda recebem políticas que foram elaboradas externamente e longínquas da realidade social existente.

#### **- Aprendizagem da língua**

A escola como elemento de coesão social distancia os sujeitos de uma luta maior, política, porque traz em si elementos já conformadores, já prontos e delimitados em referenciais pré estabelecidos.

Há portanto, um entendimento de que para serem valorizados na sociedade capitalista, os povos indígenas têm que contribuir para o desenvolvimento do país. Tal idéia aparece em muitos documentos que aliam essa visão desenvolvimentista a uma visão de progresso destinado a satisfação pessoal dos indivíduos que vivem em uma sociedade de mercado.

Os indicadores desse progresso estão, portanto, diretamente ligados a uma concepção utilitarista que se baseia num princípio de produtividade.

“Diante dessas características, é evidente que os índices de desenvolvimento estejam estreitamente relacionados às concepções ocidentais de progresso. Entre esses indicadores, citem-se: o aumento da produtividade, a estratégia de satisfação de necessidades fundamentais, que ao projetar valores idênticos para todos, reduz as comunidades sociais a populações biológicas e não socioculturais.” (Gallois, 2001, p. 176)

Nesse sentido, uma das formas encontradas nos referenciais do ministério da educação para essa passagem e valorização parece ter sido a alfabetização em língua portuguesa. Embora seja extremamente necessário o aprendizado do português, possibilitar que esse aprendizado seja enfatizado na escola traz sérios riscos a identidade do grupo, já que ao valorizar o idioma oficial do país atribuindo-lhe uma valoração maior, desestrutura-se a identidade do grupo que passa a não mais reconhecer seu próprio idioma.

É muito importante essa questão, pois, a alfabetização é a porta de entrada da escola, sendo bastante discutida e também presente nas orientações dos referenciais.

Mesmo sendo ensinado como segunda língua, o português pode gradativamente assumir uma centralidade na comunidade por estar vinculado a escrita, podendo ser mais facilmente difundido.

“... o abandono da língua materna pode ser provocado por certas razões, digamos, “práticas”. Quanto mais a pessoa ou o grupo é chamado a interagir com os “brancos” na língua portuguesa (pelo comércio, pelas necessidades de trabalho, pelas questões políticas, pela pressão da escola, pela pressão das religiões estrangeiras, etc.) menos espaço deixa para uso da própria língua”. (D'Angelis, 2002,p.111).

No RCNEI, as atividades do âmbito escolar seguem um roteiro de sugestões pré-estabelecidas, seguindo determinada ordem em termos de conhecimento. O RCNEI está dividido em

"matérias" escolares a serem incorporadas na rotina da escola indígena. Assim, encontramos as disciplinas: línguas, matemática, história, geografia, arte, ciência e educação física. Tais disciplinas se configuram como um conjunto de conhecimentos trazidos da escola tradicional. A forma como se estruturam, apontados pelo RCNEI está de acordo com qualquer outra escola nacional.

As sugestões encontradas limitam-se a interferir na dinâmica da escola indígena, transformando o que faz parte da cultura local em disciplinas escolares.

Dessa forma, o conjunto de sugestões encontrado no RCNEI aponta para uma pré-estruturação do currículo, já que tais sugestões trazem a idéia de "como" as atividades devam ocorrer. O problema não está na idéia em si, o fato é que o RCNEI enquanto referencial está muito além do que sugerir formas de trabalho para as escolas indígenas, ele ao mesmo tempo que traz um discurso de respeito à diversidade, universaliza conhecimentos em forma de disciplinas escolares. Nesse sentido, de acordo com o RCNEI: " com o tempo, os alunos entendem que uma palavra tem que ser escrita de uma única maneira por todos, mesmo que existam diferentes maneiras de dizê-la. Só assim ela poderá ser reconhecida, na leitura, por qualquer pessoa." (RCNEI, 1998, p.137)

Mas, com relação a este aspecto, de que idioma estamos falando?

Porque existem vários povos que falam a mesma língua mas tem diferenças dialetais bastante acentuadas. A sistematização de uma língua indígena que representa às vezes um mesmo povo que vive em regiões distintas do país, não é feita pensando-se na universalização porque existem diferenças regionais.

Assim sendo: "atualmente há quantas grafias (para uma mesma língua) quantos foram os lingüistas, missionários, antropólogos que passaram por suas aldeias. Devido a presença missionária mais intensa em algumas áreas, estes elaboraram uma grafia única para os Rankokamekra e

Apãniekra, e outra para os Kricati e Pykobjê. Há um descontentamento entre estes povos quanto ao uso de uma mesma grafia. Entre os Krahô, praticamente cada aldeia escreve a seu próprio modo. Houve na década de 1970 uma tentativa do SUMMER<sup>3</sup> e FUNAI<sup>45</sup> de "adaptar" a grafia, e o material para alfabetização na língua, elaborado para os Canela Rankokamekra para os Krahô. Os Krahô rejeitaram o material e a grafia proposta".

Este trecho retirado de um texto sobre a organização da escola Timbira demonstra o quanto o RCNEI é ideológico e ambigüo, pois, da forma como está, implicitamente admite uma única possibilidade, demonstrando uma total indiferença às diversidades existentes.

Ao mesmo tempo que se refere às línguas indígenas (também genericamente)

retoma a língua portuguesa comparando a forma como esta se estrutura para que dessa forma as "outras" línguas tenham um "parâmetro" de estruturação de suas grafias.

" Eu não estou dizendo que a escrita não tem valor. Estou dizendo que ela tem que ser tratada no contexto de uma sociedade que tem outro mecanismo de reprodução cultural, que é a oralidade. Isso está sendo anulado. A gente impõe a escrita e os professores índios exigem a escrita, sem que a gente tenha dominado o mecanismo da oralidade, que é um produto cultural específico, com resultados culturais específicos". (Guimarães, 2001, p.111).

Mas o que está em questão nesse caso é que a língua enquanto um sistema de representação deve ter um correspondente na grafia para que possa ser, como quer o referencial, "reconhecida". O problema aqui presente não é então de processo de aprendizagem, mas de hegemonia política. Se para ser reconhecido, um povo tem que usar um mesmo sistema lingüístico, com palavras sistematizadas e universalizadas, então que idioma melhor que o português que

<sup>3</sup> Summer Institute of Language (SIL)

<sup>4</sup> Fundação Nacional do Índio

há séculos já conta com toda essa estruturação universalizada?

Dessa forma, o RCNEI deixa claro que o reconhecimento advém da universalização, da homogeneização e não do respeito à diversidade lingüística e cultural. Se é verdade que os povos indígenas têm necessidade de conhecer a língua portuguesa para melhor se relacionarem com a sociedade envolvente, não é menos verdade que o mais importante para eles é a oralidade, já que não têm necessidade da escrita. Assim sendo, as diversidades lingüísticas existentes representam como cada povo expressa seu entendimento do mundo, o processo pelo qual passou e de que forma entendem a realidade envolvente.

O que o RCNEI faz, no entanto, é aproximar o português enquanto idioma já estruturado, sistematizado oficialmente, levando-o às comunidades como um modelo a ser copiado, de modo que os povos indígenas ao pensarem em suas línguas maternas o façam relacionando-as ao português.

“O modo de segmentar as palavras, ou seja, o critério que determina onde devem ser deixados espaços em branco na escrita, também tem que obedecer a convenções. Em português, essas convenções já estão determinadas e, por isso, é preciso que os alunos se acostumem a procurar a ajuda do professor sempre que tiverem dúvidas sobre como separar as palavras no texto que estão tentando escrever nessa língua.”(RCNEI,1998,p.137)

E, em relação ao que o RCNEI chama de “formação de bons leitores e escritores”, aparecem várias indicações de “como” o professor deve agir para que seus alunos se desenvolvam na fluência escrita. Mas ainda sobre esse aspecto, esse conjunto de determinações traz a forma (linear) que deve seguir para que essa formação ocorra.

“Finalmente, deve-se também levar em conta o fato de que a escrita pode ser utilizada para a produção de diferentes tipos ou modalidades de texto. Como a língua portuguesa é língua oficial e tem ampla tradição

---

de escrita, há uma maior variedade de tipos de textos escritos nessa língua do que em línguas indígenas". (RCNEI, 1998,p140).

Ou seja, a todo momento o referencial recorre a tradição que à língua portuguesa tem oficialmente para definir de que forma as atividades na escola indígena devem ser organizadas. Cabe a nós questionarmos se esse conjunto de atividades da escola tradicional serve também para as escola indígenas. Será que a escola indígena deve ser elaborada de acordo com "modelos" prontos da escola tradicional, ou essa escola pode ser pensada de outra forma, que não cercada por parâmetros?

"A ação pedagógica para a alteridade não é uma descoberta feita pela sociedade ocidental e nacional para oferecer aos povos indígenas, muito pelo contrário, é o que os povos indígenas podem ainda oferecer à sociedade nacional. Assim, não há um problema de educação indígena, há uma solução indígena ao problema da educação". (Melià, 2000,p.16)

Bartolomeu Melià, com esse discurso, coloca qual o sentido da escola indígena, para que ela deve trabalhar e porquê. Se a escola tradicional, do "branco" apresenta problemas educacionais, não é trazendo-a para a educação indígena que estaremos solucionando-os. Ao contrário, os problemas educacionais existentes decorrem de uma lógica operacional presente também na sociedade. No entanto, a sociedade indígena é outra, não de indivíduos isolados, mas comunitária. Portanto, sua escola é também outra, não esta que trabalha em favor da manutenção da individualidade, mas que tem por princípio a alteridade, a relação com o outro e esse outro nunca é isolado.

Assim sendo, a construção da escola indígena é, talvez, uma utopia social. A relação entre escola e comunidade neste âmbito é fundamental para a afirmação da legitimidade da educação indígena. Não é apenas uma questão escolar, de transmissão de conhecimentos, mas de transformação social e sobrevivência cultural. A escola enquanto instituição fechada

cumpra uma tarefa de adequação ao modelo de sociedade vigente, trabalhando em direção ao mercado e à manutenção de uma sociedade excludente. Não há, portanto, o que poderíamos idealizar como escola indígena porque as condições sociais e econômicas existentes dificultam as relações entre a escola e a comunidade em favor da criação de indivíduos isolados e competitivos no mercado. Portanto e nesse sentido, a educação indígena se configura como utopia mas que é imprescindível para que caminhemos em direção a um modelo diferenciado de educação, sobretudo a pública.

A autonomia da escola indígena esteja, talvez, distante da realidade atual, porque projetos de conformação política existem e são cada vez mais inseridos gradativamente nas comunidades. O que poderíamos chamar de um avanço político, como a legislação, e a geração de documentos importantes para os povos indígenas, acabam tornando-se entraves à organização da educação indígena porque ainda são veiculados de forma a conformar. Talvez o problema esteja no âmbito da implementação, porque não é tão simples o fato de difundir e organizar uma escola indígena diferenciada mas ao mesmo tempo integrada aos padrões escolares e institucionais já conhecidos. O que parece ser um bloqueio às tentativas de autonomia da escola e educação indígena é na verdade um desencontro, porque ao mesmo tempo que tenta ser única (o sentido da elaboração conjunta de conhecimentos para a escola indígena) é também plural. Esse conflito gera desentendimentos quando da elaboração dos objetivos da educação indígena. O que de fato ocorre é que há ao mesmo tempo uma uniformização e uma diversificação dos exemplos existentes. A escola enquanto espaço social luta para uma desagregação de uma teia burocratizante mas ao mesmo tempo necessita de tais recursos. Há um decisivo embate. A escola indígena diante desse quadro surge e vai tentar se configurar como algo inovador. Há possibilidades de se identificar na educação indígena importantes elementos que devam constituir a escola, como a aproximação entre a escola



e a comunidade, porque na escola indígena, a escola se confunde com a própria comunidade e, nesse sentido altera as relações entre os agentes que compõe o universo escolar.

Enquanto espaço institucional, é preocupante que a escola possa estar imersa em um emaranhado de leis e regimentos que seguem uma rígida organização, mas que ao mesmo tempo incita ao descomprometimento com a educação e um comprometimento imediato com o aspecto da instituição. A formação para a alteridade deve estar próxima da escola, mas como lidar com o outro que não conheço? Porque a individualização advinda do forte aspecto institucional, com marcante ênfase em critérios relacionados ao sucesso pessoal, não dá lugar para que um processo de alteridade ocorra, no sentido em que esta alteridade não é só em relação a sujeito-sujeito mas entre sujeito-grupo, grupo-grupo.

Um outro olhar para a escola é possível e necessário para que a educação indígena ganhe espaço enquanto movimento que se contrapõe a um sistema político e social majoritário. E este contrapor-se não significa uma reinversão de valores, nem de uma sobreposição cultural indígena, mas de uma possibilidade a mais para se pensar em uma organização social muticultural e multiétnica. Porque a ação de refletir sobre esse processo pode trazer novos elementos sociais que venham garantir melhores condições de vida para inúmeras pessoas. Em se tratando de educação, o grande desafio, talvez, seja o de acreditar na escola enquanto um local diverso, um local de inserção de valores e verdades plurais, de ações conjuntas e leituras divergentes da realidade que nos cerca.

“Aceitando a existência do outro, nós vamos aprendendo a reconhecer no mundo um lugar de muitos povos. A nossa casa comum. Onde alguns chegaram primeiro. Mantendo essa continuidade, nós convivemos e nos preparamos a cada dia para essa troca, sem deixarmos de ser quem nossa memória e história nos informa. Então você pode olhar o mundo e experimentar o sentimento de integridade diante dos outros, firmando o seu caminho como parte de uma cultura e de uma sociedade, que pode se afirmar

também diante dessa diversidade e dessa pluralidade de caminhos e escolhas. E fazer isso sem viver a situação de crise de identidade e crise de valores, mesmo experimentando a enorme dificuldade que é a de se localizar e se expressar diante de todas as outras visões do mundo e suas construções e elaborações". (Krenak, 2001, p.72).

### **- A Autonomia da escola indígena**

Em se tratando de autonomia, a escola indígena não nasce capaz de garantir essa condição, já que se volta para um sistema educacional maior, o nacional. A partir do momento que vem buscar na escola tradicional um amparo enquanto modelo para a construção de sua escola diferenciada, compromete-se sua autonomia e por que não dizer seu projeto político. No entanto é extremamente difícil conceber-se uma escola própria sem que alguns aspectos já conhecidos não sejam observados e até copiados. O que ocorre, porém, é que enquanto projeto político, a escola indígena peca se não filtrar os valores socialmente difundidos do sistema político da sociedade envolvente.

Nos referenciais do Ministério da Educação, fala-se em produzir um sistema independente, autônomo, capaz de proporcionar uma educação diferenciada, bilingüe, intercultural, mas, como vimos, os próprios referenciais agregam determinações e adequações necessárias à escola indígena. É como se o sistema educacional indígena fosse um sistema ainda desprovido de meios de compreensão sobre a educação do país. Centraliza-se desmedidamente as ações burocratizantes da escola em detrimento das ações políticas. O referencial é quase um manual técnico que procura "socorrer" os professores, diretores e coordenadores que "ainda" não têm idéia do que seja uma escola nem de como ela deva se organizar.

Nesse sentido, a escola indígena busca nos referenciais uma estruturação diferenciada, mas estes traduzem a diferença

tentando explicar as práticas dos grupos indígenas pela ótica das disciplinas que já existem. Assim temos que em Geografia, podemos relacionar o conhecimento que os povos indígenas têm sobre a terra com essa disciplina, em Biologia, trabalhar a forma como as comunidades lidam com questões sobre a saúde da população, ao combate de doenças, entre outras coisas. Em artes, procurar ressaltar a importância do artesanato, das pinturas, dos desenhos, mas ao vincular as atividades que os povos indígenas já produzem com as disciplinas da escola tradicional, estamos alimentando o currículo escolar com o que as comunidades fazem, apenas rotulando as atividades de “Geografia”, “História”, “Artes”, etc. Ou seja, as disciplinas escolares passam a ser o parâmetro para que as atividades dos povos indígenas venham a preenchê-las. De outro modo, as atividades da escola tradicional quando chegam ao âmbito da aldeia, são preenchidas pela “cultura” dos povos que a representam. Esse preenchimento se dá através da incorporação ao currículo das atividades próprias de cada grupo. Como alcançar a autonomia dentro de uma instituição já fortemente amarrada pelo caráter escolarizante tradicional?

A rotina da escola indígena é a rotina de qualquer escola, mas nas disciplinas do núcleo comum aparecem atividades por exemplo sobre agricultura, pescaria, algum ritual. Se a importância da escola para as comunidades indígenas é poder obter informações sobre a sociedade envolvente, porque então transformarmos o que as comunidades já sabem fazer, renomeando as atividades para que estejam “adequadas” ao currículo da escola ?

### **- A Avaliação**

Talvez pensando sobre a avaliação possamos entender melhor esse mecanismo. É claro que há uma necessidade em se avaliar o que os alunos sabem, o que os professores têm aprendido nos cursos de formação, etc , mas em se tratando de

educação indígena, de que forma vamos avaliar o conhecimento dos grupos sendo que, segundo as orientações do RCNEI a avaliação deve ser contínua e não havendo uma única forma de avaliar? Mas diante das Secretarias de Educação dos Estados, como podemos garantir, através dos resultados da avaliação que as escolas indígenas estão "indo bem"? Por que devemos para tanto ter um referencial, um parâmetro para a avaliação, que considere o "nível" de conhecimento de cada povo envolvido.

O referencial aponta como solução o envolvimento de técnicos e assessores não índios, mas até que ponto os assessores podem indicar se uma comunidade está "evoluindo" em seu processo educacional? De que forma? Privilegiando-se a absorção daquilo que a sociedade que a cerca lhe concede como saber ou ao contrário, pela manutenção das práticas que os povos indígenas já efetuam, passando para as próximas gerações?

Porque nesse caso, se está indo tudo bem, no que diz respeito as tradições dos povos envolvidos, por que então devemos transformar o que as comunidades já sabem e já fazem em matérias do currículo escolar?

Para essas questões o RCNEI prevê que as lideranças das comunidades estarão participando de reuniões com assessores e outros professores para garantir que suas queixas sejam ouvidas e devidamente levadas em consideração quando das decisões que forem sendo tomadas para a melhoria das condições da escola indígena. No entanto, os professores indígenas em sua quase totalidade mal concluíram o ensino fundamental. Eles enfrentam dificuldades no sentido de entender toda a dinâmica da educação nacional da qual a educação indígena faz parte. São muitas atribuições que os professores têm que possuir. Será que, desse modo, eles têm condições de fazer uma análise mais aprofundada sobre sua atuação política e educacional ou ficam refém dos assessores ?

- Das observações acima expostas cabe salientar que não há nada de mais nas orientações que o RCNEI traz como objeto e objetivo da avaliação. O que ocorre porém, é que essa escola indígena, a partir do momento em que se integra a um sistema amplo como o nacional, é regido pelas mesmas diretrizes, pela mesma forma de se avaliar que qualquer escola utiliza. Só que os conhecimentos trazidos de fora da aldeia são cobrados de forma a garantir que o sistema nacional de educação cumpra com seus objetivos traçados, suas metas e decisões. Nesse sentido, podemos dizer que, instalada na educação nacional, a escola indígena passa a fazer parte do sistema, a avaliação passa a cobrar o que as outras escolas públicas também cobram.

### 3- Considerações finais

A análise dos Referenciais do Ministério da Educação para os povos indígenas, possibilitou uma maior compreensão da problemática posta pela escolarização indígena. Enquanto referenciais, os documentos (RCNEI e RFPI) balizam as ações de pessoas envolvidas com questões que diretamente afetam a vida de populações distintas e traduzem algumas manifestações e conquistas legais de lideranças políticas na busca pela valorização e aceitação das diferenças existentes entre estes povos.

Ao analisarmos os referenciais, no entanto, procuramos examinar algumas concepções que, inseridas em um documento oficial do Ministério da Educação, passam a ser um importante veículo de organização da escola indígena. Tais concepções, quando trazidas para o campo da política passam a reproduzir um sistema educacional excludente.

Ao observarmos a forma como os Referenciais são elaborados, em bloco de conteúdos, tentamos uma aproximação com os PCN(s) que também são elaborados da mesma forma e subsidiam as ações de professores nas escolas públicas do país. Numa tentativa de problematizarmos alguns conceitos que aparecem tanto no RCNEI quanto no RFPI como gestão educacional, competência, qualidade e parcerias, procuramos situá-los dentro do sistema nacional de ensino, ampliando a discussão para as políticas educacionais, assim como das relações de poder que se estabelecem no interior das escolas.

Da mesma forma, procurando compreender de que forma a escola indígena, ao inserir-se num sistema nacional de ensino será por este avaliada, e até que ponto os povos indígenas contam com a autonomia que desejam para suas decisões políticas. Ao olharmos para o referencial suspeitamos que este venha a servir como um modelo a ser seguido e cobrado pelas instâncias superiores de ensino. E, por último, a questão da formação de professores nos traz outra

preocupação ainda maior que é a formação do trabalhador índio, para quem e que espaços dispõem de afirmação de suas diferenças culturais.

Portanto, o trabalho procura ressaltar alguns indícios de que a escola indígena, mesmo pautada pelo Sistema Nacional de Ensino, ainda está longe de se configurar no cenário educacional brasileiro como espaço autônomo, pois, está fortemente vinculada a conceitos que são próprios da sociedade que a cerca. No entanto, essa escola começa a se configurar como um espaço para o reconhecimento da diferença, de reivindicações diversas, para um princípio de alteridade, para uma transformação nas relações entre “brancos” e indígenas, assim como na compreensão do universo cultural, social e étnico do país. Há, portanto, muito o que se fazer.

**Bibliografia**

**D'ANGELIS, W., VEIGA, J.** (orgs). Leitura e escrita em escolas indígenas,  
Campinas, Mercado das Letras, 1997.

**MENEZES, M.L.P.**, Parque indígena do Xingu a construção de um território estatal, Campinas, Editora da unicamp, 1999.

**GRUPIONI, L.D.B, VIDAL L., FISCHIMANN, R.** (orgs), Povos indígenas e tolerância construindo práticas de respeito e tolerância, São Paulo, Editora da universidade de São Paulo, 2001.

**Cadernos CEDES** nº 49, Educação indígena e interculturalidade, Campinas, Unicamp, 2000.

**VEIGA, J., SALANOVA, A.** (orgs) Questões de Educação Escolar indígena; da formação do professor ao projeto de escola, Brasília: FUNAI DEDOC  
Campinas, ALB, 2001

**PISTRAK**, Fundamentos da escola do trabalho, Brasiliense, 1981

**MEC. REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA ESCOLAS INDÍGENAS**, Brasília, 1998,

**MEC. REFERENCIAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS**, Brasília, 2001

**ROUSSEAU, J..J**, O contrato Social, Abril Cultural, 1983

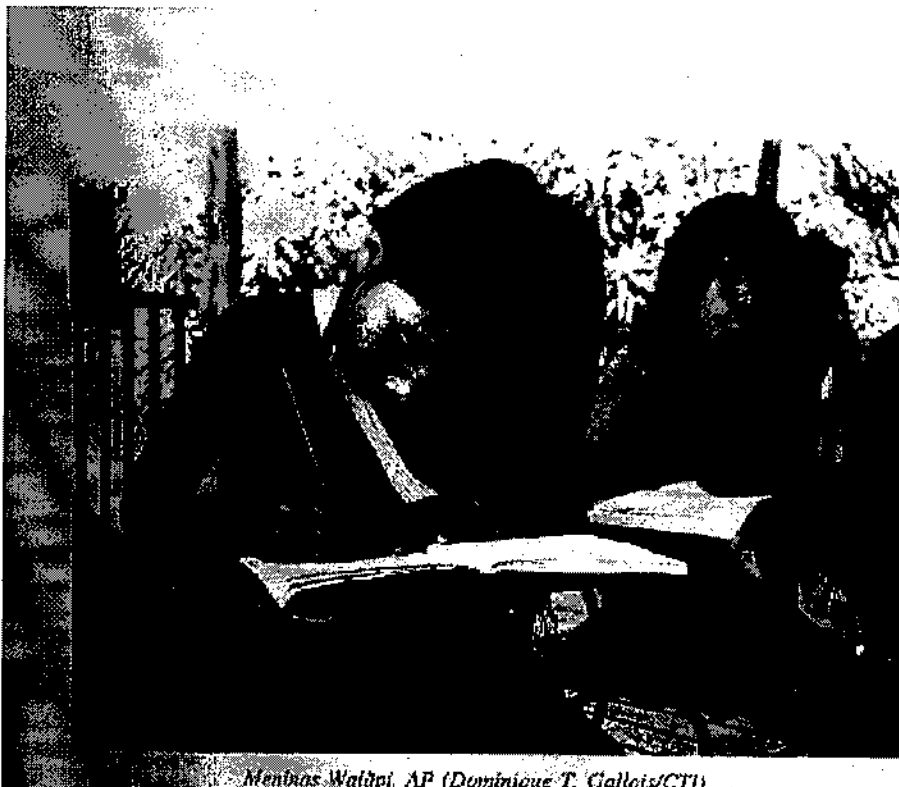


**MELIÁ, B.**, Educação Indígena e alfabetização, Loyola, 1979

**CALADO, A.** Quarup, São Paulo, Círculo do Livro, 1974

**LADEIRA, M.E.** Uma escola Timbira. Subsídios para uma discussão, inédito, s.d.

## Anexo



*Meninas Waldpi, AP (Dominique T. Gallois/CTI)*



*Crianças Tiryô, AP (Luís Donisete Grupioni, 1997)*



*Después de Nueva Kulture*



