

ESCOLA INDÍGENA: AVANÇOS E DESAFIOS NO CENÁRIO NACIONAL

INDIGENOUS SCHOOL: ADVANCES AND CHALLENGES IN THE NATIONAL SCENERY

Sandra Rodrigues da Silva Milhomem **1**
Maria Santana F. dos Santos Milhomem **2**

Resumo: O artigo aqui apresentado, aborda questões relacionadas aos avanços e desafios da educação escolar indígena no país. Nesse sentido foi realizado estudos de alguns dos instrumentos legais que legitimam, respaldam e garantem uma educação diferenciada, bilingue e intercultural para os povos indígenas brasileiros. Dentre eles referenciamos aqui: a Constituição da República Federativa do Brasil- CF de 1988; a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional – LDB Nº 9394/96; Referencial Curricular Nacional para a Educação Indígena; e, Parecer do Conselho Nacional de Educação de nº 14/99 de 1999. Da mesma forma, referenciamos pesquisadores indígenas e não indígenas que realizaram estudos em comunidades tradicionais sobre cultura, construção da identidade dos indígenas, com foco na educação escolar especialmente sobre projeto político pedagógico e currículo numa perspectiva bilíngue e intercultural.

Palavras-chave: Educação. Escola Indígena. Bilingue. Intercultural.

Abstract: The article presented here, addresses issues related to the advances and challenges of indigenous school education in the country. In this sense, studies were carried out of some of the legal instruments that legitimize, support and guarantee a differentiated, bilingual and intercultural education for Brazilian indigenous peoples. Among them we refer here: The Constitution of the Federative Republic of Brazil- CF of 1988; the Law of Guidelines and Bases for National Education- LDB Nº. 9394/96; National Curriculum Reference for Indigenous Education; and, Opinion of the National Education Council nº14/99 of 1999. Likewise, we refer to indigenous and non-indigenous researchers who carried out studies in traditional communities on culture, building the identity of indigenous people. With a focus on school education, especially on political projects pedagogical and curriculum in a bilingual and intercultural perspective.

Keywords: Education. Indigenous School. Bilingual. Intercultura.

Mestranda em Estudos de Cultura e Território pela Universidade Federal do Tocantins. Professora da Educação Básica da SEDUC - TO, pedagoga/orientadora educacional do IFTO. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6229861686215943>. E-mail: ardnasmilhomem@gmail.com **1**

Doutora em Educação. Professora da UFT e do programa PPGcult e orientadora do estudo. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1856156107385873>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3745-8299>. E-mail: msfsantos@uft.edu.br **2**

Introdução

No Brasil, assim como em outros países das Américas, as minorias étnicas viveram importantes processos de luta política que levaram os Estados nacionais ao reconhecimento de direitos relacionados à preservação de suas culturas e dos seus conhecimentos. Essa mudança é respaldada por uma legislação que permite aos indígenas desenvolverem propostas educacionais que valorizem suas línguas, suas práticas culturais e seus lugares de pertencimento étnico, ao mesmo tempo em que lhes abrem as portas para novas formas de inserção na sociedade não indígena brasileira com ênfase em uma cidadania que respeite e integre as diferenças, o outro.

No que tange a história da educação escolar indígena no Brasil, esta, iniciou sob comando dos jesuítas tendo como parâmetros a catequese, a civilização e a integração dos indígenas à sociedade nacional, impondo um modelo de educação que desconsiderava os saberes dos indígenas e seu modo de ser e de viver. Nesse sentido, parecer de nº 14/99 do Conselho Nacional de Educação enfatiza que:

A introdução da escola para povos indígenas é concomitante ao início do processo de colonização do país. Num primeiro momento a escola aparece como instrumento privilegiado para a catequese, depois para formar mão-de-obra e, por fim, para incorporar os índios definitivamente à Nação como trabalhadores nacionais desprovidos de atributos étnicos ou culturais. A ideia da integração firmou-se na política indigenista brasileira, desde o período Colonial até o final dos anos 1980. A política integracionista começava por reconhecer a diversidade das sociedades indígenas que havia no país, mas apontava como ponto de chegada o fim dessa diversidade. Toda diferenciação étnica seria anulada ao se incorporar os índios à sociedade nacional. Ao tornar-se brasileiros, tinham de abandonar sua própria identidade. Só em anos recentes esse quadro começou a mudar [...] (PARECER CNE/Nº 14/99, 1999, p.4).

Refletir sobre a Educação Básica Indígena Brasileira é uma necessidade frente ao contexto social e educacional brasileiro, onde as políticas públicas e os instrumentos jurídicos que garantem os direitos à educação precisam estar em sintonia com a realidade dessas comunidades historicamente invisibilizadas e excluídas socialmente.

A educação escolar indígena por muito tempo não era reconhecida pelo sistema educacional brasileiro como específica e diferenciada. As próprias Constituições anteriores à de 1988, não reconheciam a sociodiversidade indígena, e estes eram entendidos como sujeito integrantes de uma nação que possuía uma identidade única.

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, iniciaram-se mudanças no cenário nacional, especialmente no que tange às comunidades tradicionais. A carta Magna assegura direitos e garantias e os indígenas passam então a serem entendidos como “sujeitos de direitos” inclusive, a uma educação diferenciada, bilingue e intercultural. Os indígenas conquistam seu reconhecimento enquanto cidadãos culturalmente diferenciados por sua língua, costumes, crenças e formas de lidar com a natureza e com o território.

Os indígenas conquistaram então pós Constituição de 1988, o direito de viver conforme suas tradições culturais, incluindo aqui os métodos de educação que são repassados de geração a geração e que devem ser considerados no processo de escolarização dos mesmos. Nesse sentido, tem sido publicado no estado brasileiro, Leis, decretos e referenciais que legitimem tais garantias e norteiem o processo de educação nas escolas indígenas.

Como documentos que regulamentam, garantem e norteiam a educação diferenciada para as comunidades indígenas temos hoje no Brasil, dentre outros: a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988; Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional- LDB

9394/96; Referencial Curricular Nacional para a Educação Indígena; e Projetos Políticos Pedagógicos das unidades escolares, além de dissertações e teses de pesquisadores que contribuam com a visibilidade desses povos.

A educação escolar indígena tem como objetivo principal, valorizar os aspectos culturais da comunidade ao passo que realiza um trabalho intercultural que favoreça o acesso a conhecimentos de outras sociedades indígenas e não indígenas. Da mesma forma, desenvolver nos estudantes a capacidade de articulação na defesa de seu direito junto à sociedade nacional.

Aspectos legais e avanços na educação escolar indígena: uma realidade no atual contexto educacional

Com o objetivo principal de reafirmar a identidade étnica, a educação escolar indígena no Brasil, especialmente no que se refere a educação básica tem avançado de forma significativa. A promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil foi um marco deste processo e oficializou a garantia dos direitos dos indígenas, reconhecendo sua forma de organização social, suas crenças, costumes, tradições e suas línguas maternas, assim como, garantiu aos indígenas o direito sobre seus territórios. Esse dispositivo legal, enfatizou o reconhecimento das formas diferenciadas de conduzir os processos de ensino/aprendizagem. Dessa forma, indígenas (mulheres e homens) começam a protagonizar no processo de escolarização de seu povo, o que configura, outro avanço de extrema relevância para as comunidades.

De acordo com Milhomem (2012), um dispositivo legal de extrema relevância para o avanço da educação indígena foi portaria interministerial 559/91 e Lei 26/91, publicada em 14 de fevereiro de 1991, delegando ao MEC, a responsabilidade pela condução da educação escolar indígena, retirando essa responsabilidade das mãos do Ministério da Justiça que promovia a educação a estes povos através da FUNAI.

Em outros instrumentos legais, a educação escolar para os povos indígenas também é reconhecida e garantida. Tanto na LDB 9394/96, mais especificamente, os artigos 78 e 79, que definem a oferta de uma educação escolar específica, diferenciada, intercultural, bilíngue/multilíngue, quanto no Decreto nº 6.861/2009, dispõe sobre a Educação Escolar Indígena e define sua organização em territórios etnoeducacionais.

A LDB em seu Art. 32, §3º preconiza que o ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem (LDB,9394/96). As responsabilidades e as especificidades da educação escolar indígena elencadas na referida Lei enfatiza em seu texto a peculiaridade da escola indígena em relação às demais escolas dos sistemas pelo bilinguismo e pela interculturalidade. Nesse sentido, Baniwa (2013) diz que:

No campo jurídico e político as conquistas avançaram em três direções: no estabelecimento de um arcabouço jurídico e normativo que reconhece e garante as autonomias pedagógicas e de gestão dos processos educativos dos povos indígenas, superando a velha visão e prática política colonial de educação integracionista e tutelar; o reconhecimento político e jurídico da educação escolar específica e diferenciada como direito coletivo que orientou a expansão do atendimento da oferta escolar no âmbito do sistema nacional de ensino, superando a visão assistencialista e paternalista do indigenismo colonial e; o reconhecimento da importância do protagonismo indígena em todo o processo educativo das comunidades indígenas com o surgimento de professores e técnicos indígenas no magistério e gestão de suas escolas (BANIWA, 2013, p.3).

Dessa forma e, aos poucos, os povos indígenas vêm assumindo e protagonizando o compromisso com a educação escolar de seu povo nesse processo que é extremamente relevante para a comunidade. Ao assumir de forma administrativa e pedagógica as escolas dentro das aldeias, mesmo que dialogando com a sociedade não indígena, eles decidem sobre seus próprios

métodos de ensino e de aprendizagem, seu calendário escolar, dentre outros, favorecendo assim a afirmação cultural, a reafirmação de suas identidades e o pertencimento étnico.

Outro avanço na educação escolar indígena que merece destaque foi a elaboração de um Referencial Curricular, pensado para atender a essa especificidade e que para a sua construção valorizando a participação dos professores indígenas, principais impactados por essa política pública. É o primeiro documento a trazer em sua redação, “ideias básicas e sugestões de trabalho para o conjunto das áreas do conhecimento e para cada ciclo escolar das escolas indígenas inseridas no Ensino Fundamental” (RCNEI, 1999, p.6). Nesse sentido, o documento prima por um currículo flexível que atenda as demandas específicas de acordo com a comunidade onde a escola esteja inserida.

Já o Parecer 14/99, ao analisar os objetivos e princípios norteadores do documento, destaca que:

Além da flexibilização curricular, em função da realidade comunitária e microssocial, em relação à turma e à escola, o RCNEI revela uma preocupação com as diferenças individuais que determinam ritmos variáveis de aprendizagem entre educandos, em um mesmo grupo, fazendo-se necessário organizar o trato com o conhecimento e as formas de comunicação em níveis diferentes de complexidade. Essa problemática e os ciclos naturais do desenvolvimento humano, que vão da infância, em suas várias fases, até a vida adulta, que não esgota a capacidade de aprender do ser humano, são determinantes de uma organização curricular por ciclos de formação. Essa lógica de organização pedagógica desloca o centro da razão que, se antes era o conteúdo de ensino em séries, passa a ser o educando e sua aprendizagem em ciclos de formação (PARECER CNE, 14/99,1999, p.15).

Dessa forma, o documento considera também como princípio básico para a educação escolar indígena os aspectos qualitativos em detrimento dos quantitativos, na verificação da aprendizagem do aluno. Entendendo estes como essenciais na construção dos saberes e na formação cidadã dos mesmos.

A escola na comunidade indígena: espaço de construção e de reafirmação das identidades

A educação escolar bilíngue e intercultural indígena, considera como princípio básico a interação dos conhecimentos e saberes tradicionais de cada comunidade com os saberes construídos por outras sociedades que venham a somar no processo de construção e de reafirmação identitárias dos alunos.

O processo de alfabetização dos alunos indígenas se dá, prioritariamente, em Língua Materna, uma vez que desenvolve no aluno indígena, competências e habilidades para viver e conviver na sua comunidade e contribuir para a manutenção de sua cultura, tenha compreensão e habilidade para lidar com seus escritos, seus mitos e ritos de forma oral e escrita.

Nesse sentido, apesar da Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96 preconiza no Art. 32 § 3º que “o ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” pesquisas apontam que em algumas comunidades existe um entendimento de que a alfabetização deve ser realizada de forma bilíngue como acontece nos outros níveis de escolarização, ou seja em Língua Materna e em Língua Portuguesa, por acreditarem que favorece a qualidade do trabalho, preparando alunos para melhor defenderem seus direitos, frente, a sociedade nacional, seja através do uso da oralidade ou através de manifestos escritos. Da mesma forma, o aprendizado da Língua Portuguesa facilita o diálogo com outras comunidades indígenas brasileiras falantes de línguas pertencentes a troncos linguísticos diferentes dos seus. Nesse sentido Salles, 2014 diz que:

[...], para os indígenas que vivem no Brasil, a língua portuguesa torna-se um instrumento de defesa de seus direitos legais, econômicos e políticos e, conseqüentemente, um meio para ampliar o seu conhecimento e também o da humanidade, cujo recurso para serem reconhecidos e respeitados, nacional e internacionalmente no que tange a sua diversidade, considerado um canal de suma importância para se relacionarem entre si e, portanto, para firmarem posições políticas comuns (SALLES, 2014, p. 9).

Dessa forma, e mesmo que a Língua Portuguesa seja essencial na escolarização dos alunos indígenas, esta não pode ser a única Língua a ser trabalhada no processo de alfabetização dos mesmos, considerando que nesta fase de desenvolvimento as crianças são ainda monolíngües.

A escola indígena surgiu a partir da reivindicação desses povos por uma educação que atendesse às suas necessidades e anseios, ou seja, específica e diferenciada onde eles se reconhecessem enquanto protagonista no processo, da mesma forma, que fosse um espaço favorável à reafirmação das identidades e do pertencimento étnico.

Conceituar identidade é algo um tanto complexo, segundo afirma Hall (2006),

Na linguagem do senso comum, a identificação é construída a partir do reconhecimento de alguma origem comum, ou de características que são partilhadas com outros grupos ou pessoas, ou ainda a partir de um mesmo ideal. [...] Em contraste com o naturalismo dessa definição a abordagem discursiva vê a identificação como uma construção, como um processo nunca completado- como algo sempre “em processo” [...] (HALL, 2000, p. 106).

Nesse sentido a identidade dos alunos e alunas indígenas são construídas também a partir das relações estabelecidas no ambiente escolar, com suas práticas culturais assim como também sofre influências do contato com a cultura da sociedade não- indígena. A identidade não é algo estático ela se forma e se transforma ao longo dos tempos. Nessa perspectiva de uma identidade como algo inconcluso, Milhomem (2012), dialogando com Hall (1999), diz que:

A identidade cultural não é inerente ao homem, não é uma coisa com o qual nascemos, mas é formada e transformada no interior da representação, pode-se entender que na contemporaneidade, as sociedades indígenas tradicionais têm construído identidades em conflito. Ao mesmo tempo em que vivência e reitera elementos da cultura tradicional, sonham com elementos que não fazem parte do seu universo e após o contato com o branco, são trazidos e passam a engendrar suas construções simbólicas e identitárias, ou seja, a construção de uma identidade híbrida e plural (MILHOMEM, 2012, p. 22).

Dessa forma, a construção de uma identidade híbrida, onde as diferentes culturas dialogam constantemente, contribui para a formação de um eu instável, fruto de um mundo globalizado que vive processos de transformações e de quebra de paradigmas e, por meio da diferença ela intensifica o hibridismo cultural na contemporaneidade.

Indígenas Professoras: uma realidade no contexto da escolarização básica dos indígenas

A educação básica nas aldeias conta com o trabalho desempenhado por mulheres atu-

ando na docência e na administração das escolas como merendeiras, e auxiliares de serviços gerais o que constitui um ambiente facilitador do processo educativo. Elas são mães de alunos ou mantêm um certo grau de parentesco com o público discente e favorecendo assim um ambiente escolar familiar.

O acesso da mulher indígena ao mercado de trabalho formal é algo que vem crescendo nos últimos anos, pois gradativamente elas começaram a ocupar esse espaço que antes era privilégio do universo masculino. O ingresso delas em atividades remuneradas é uma forma de incrementar a renda da família e também de permitir conviverem em outros espaços que não seja apenas o doméstico. Tal realidade, apesar de não garantir por si só a construção de total autonomia sobre suas vidas e de direitos iguais, permite a essas mulheres oportunidades de crescerem profissionalmente e de continuarem suas lutas e buscas por mais visibilidades e reconhecimento social enquanto sujeitos com necessidades e interesses peculiares. Esse processo tem transformado a realidade de famílias indígenas. Milhomem (2012) diz que:

Entre os efeitos das novas condições de vida dentro das aldeias está o questionamento do poder e domínio exercido apenas pelo homem na esfera pública. As mulheres passaram recentemente a ocupar algumas posições sociais que antes eram destinadas restritamente aos homens. Assim, o poder masculino passa a ser redefinido quando as mulheres conquistam sua autonomia e começam a questionar as relações de poder no lar e rediscutir a sua condição, principalmente, ao contribuir financeiramente para o sustento da família (MILHOMEM, 2012, p.172).

Na busca por essa autonomia e por melhores condições de vida, essas mulheres veem na escola uma oportunidade para a efetivação dessa autonomia, da mesma forma, a entendem como uma extensão de suas casas onde realizam um trabalho de grande relevância para suas comunidades. Além de desempenhar suas funções, elas transmitem segurança aos alunos especialmente os do ensino fundamental que associam a imagem feminina à figura materna e pode influenciar na permanência dos alunos na escola.

Escolarização e conhecimentos tradicionais na escola indígena

Amparada legalmente, a educação escolar indígena tem tido avanços significativos no cenário nacional. São perceptíveis as mudanças, pois, além das comunidades possuírem, no atual contexto, escolas desenvolvendo um trabalho de base dentro das comunidades da mesma forma, esse trabalho é norteado por um currículo próprio e diferenciado, além do que os indígenas estão assumindo gradativamente a escolarização de seu povo.

Pesquisas apontam que, dentre os profissionais que atuam nas escolas indígenas apenas uma pequena parcela é composta por não indígenas, e estes ministram apenas disciplinas da base nacional comum, as demais disciplinas são ministradas em língua materna por indígenas da comunidade. Pesquisas apontam ainda que na primeira fase do ensino fundamental apenas professores indígenas ministram aulas.

Conhecimentos científicos e saberes tradicionais embora sejam conhecimentos diferentes, buscam compreender o mundo e de como agir sobre o mesmo. "O conhecimento tradicional opera com unidades perceptuais, [...]. Opera com as assim chamadas qualidades segundas, coisas como cheiros, cores, sabores [...] no conhecimento científico, em contraste, acabaram por imperar definitivamente unidades conceituais" (CUNHA, 2007, p. 79).

Na educação escolar indígena os saberes científicos conectam-se aos saberes tradicionais da comunidade e numa perspectiva bilíngue e intercultural os indígenas constroem e reconstróem novos conhecimentos, novas identidades e novas territorialidades.

A cultura indígena, entendida também como parte do patrimônio cultural brasileiro, é reconhecida como tal pela Constituição Federal de 1988, em que, no artigo 215, é colocado que

O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais. § 1º O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional. § 2º A lei disporá sobre a fixação de datas comemorativas de alta significação para os diferentes segmentos étnicos nacionais (C.F 1988 p. 163).

Dessa forma, o território escolar indígena enquanto “ambiente construído, com múltiplas variáveis e relações recíprocas” (SAQUET 2009, p.81), é um espaço onde essas comunidades tradicionais, manifestam e difundem suas culturas, repassam saberes, representam e constroem sentidos e conhecimentos; visando resgate cultural e busca de autonomia que favoreçam na resistência às imposições da sociedade não-indígena, mesmo que, dialogando numa perspectiva intercultural com ela e sendo parte da cultura nacional. “As culturas nacionais são compostas não apenas de instituições culturais, mas também de símbolos e representações. Uma cultura nacional é um discurso - um modo de construir sentidos que influencia e organiza tanto nossas ações quanto a concepção que temos de nós mesmos” (HALL, 2006, p. 51).

Ao abordar a relevância da educação escolar indígena dentro da comunidade Creuza Krahô (2017), em seus estudos realizados junto a seu povo, afirma que:

A educação é importante para auxiliar no processo de conhecimento do mundo Cupen, dos direitos que os indígenas têm como cidadãos brasileiros. Os indígenas precisam conhecer o seu espaço como cidadão brasileiro, quais são seus direitos e deveres. E eles têm que saber lutar por seus direitos, pois os governos também tiraram dos indígenas o pleno exercício dos seus direitos e podem mudá-los, não se pode ter ilusões com esse espaço da vivência dos direitos, mas sim, ter consciência de que é um contexto de luta diária. Por isso, é preciso conhecer os nossos direitos e os caminhos trilhados para conquistá-los e efetivá-los. É preciso conhecer a legislação que trata dos povos indígenas e o espaço da escola deve ser uma local onde seja possível fazer essas discussões e aprendizado (KRAHÕ, 2017, p. 12).

As discussões que permeiam o território escolar precisam alinhar-se às reais necessidades da comunidade. Nesse sentido, a escola indígena torna-se uma grande aliada no processo de empoderamento desses povos. Ela é um espaço onde são discutidos e contextualizados os anseios e as necessidades dos indígenas num diálogo relacional entre diferentes saberes.

Currículo escolar diferenciado

É sabido que, os indígenas possuem seus métodos próprios de aquisição de troca e de construção de saberes quando as crianças aprendem no convívio familiar e nos espaços sociais que existem dentro das comunidades. Por sua vez, a escola dentro das aldeias surge então como uma aliada no processo de educação das crianças, jovens e adultas(os) indígenas e como um espaço de reafirmação de identidades, reconhecimento e pertencimento ético.

No entanto, devem trabalhar através do currículo específico e diferenciado e na valorização dos saberes tradicionais do povo indígena e, a partir das realidades comunitárias desses povos e sua interação com outras sociedades, constrói com eles conhecimentos de forma intercultural. O Conselho Nacional de Educação através do Parecer de Nº 14/99 de 1999 ao deliberar sobre currículo para as escolas indígenas preconiza que:

No caso das escolas indígenas, para que seja garantida uma educação diferenciada, não é suficiente que os conteúdos sejam ensinados por meio do uso das línguas maternas: é necessário incluir conteúdos curriculares propriamente indígenas e acolher modos próprios de transmissão do saber indígena. Mais do que isso, é imprescindível que a elaboração dos currículos, entendida como processo sempre em construção, se faça em estreita sintonia com a escola e a comunidade indígena a que serve e sob a orientação desta última (PARECER, 14/99/1999, do CNE, p. 14).

Considerando que, “a tradição é um meio de lidar com o tempo e o espaço, inserindo qualquer atividade ou experiência particular na continuidade do passado, e futuro, os quais, por sua vez, são estruturados por práticas sociais recorrentes” (Giddens, 1990, pp. 37-8, apud Hall 2006, p.14-15), foi então pensado e elaborado o currículo da educação indígena, com base nos princípios que norteiam uma educação diferenciada, bilíngue e intercultural, uma educação de indígena para indígena, que favoreça a valorização cultural, a construção, reconstrução e reafirmação das identidades e o pertencimento étnico dos indígenas ao passo que proporciona a construção de saberes interculturais e viabilize o acesso desses povos também nas sociedades não indígenas, considerando que estes precisam continuarem na busca e na luta pela defesa de seus direitos e garantias já regulamentadas nacionalmente.

Para Albuquerque (2011) apud Quadros (1999), o bilinguismo é uma proposta de ensino usada por escolas que se propõe a tornar acessível à criança duas línguas no contexto escolar. “A educação Bilíngue é aquela que ocorre simultaneamente em duas línguas, sendo uma a língua materna e a outra, uma segunda língua. Dessa forma, a educação indígena [...] é bilíngue desde que se efetive um ensino na língua indígena (materna) e em Português” (ALBUQUERQUE, 2011, p.97). O Referencial Curricular Nacional para a Educação Indígena coloca que,

Aos processos educativos próprios das sociedades indígenas veio somar-se a experiência escolar, com as várias formas e modalidades que assumiu ao longo da história do contato entre índios e não-índios no Brasil. Necessidade formada “pós contato”, a escola tem sido assumida progressivamente pelos índios em seu movimento pela autodeterminação (RCNEI, 1998).

A escola é um território onde a relação entre os conhecimentos próprios e os conhecimentos das demais culturas devem se articular, constituindo uma possibilidade de informação e divulgação para a sociedade nacional de saberes e valores importantes até então desconhecidos desta (RCNEI, 1998). E, numa perspectiva de educação intercultural o diálogo entre os saberes escolares e os saberes tradicionais é algo imprescindível para a construção de novos conhecimentos dos alunos e alunas indígenas.

Contudo, Creuza Krahô (2017) apud Paulo Freire (1983) ao abordar o uso das tecnologias por professores não indígenas, coloca que existem métodos e técnicas que podem representar um risco se usadas de forma descontextualizadas na educação indígena, pois podem ir contra um modelo de educação que se baseia na valorização dos saberes tradicionais e nos recursos da natureza e, o que é eficaz na educação do não indígena pode não servir para o indígena e conseqüentemente prejudicar o processo de ensino aprendizagem dos mesmos.

A escola não representa um único espaço de construção de conhecimentos, ela é secundária no processo de educação dos indígenas. Ao ingressarem nela, eles trazem uma gama de conhecimentos construídos na sua vida cotidiana, que são repassados de geração em geração e que devem ser respeitados e valorizados pela escola. “Pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária” (FREIRE, 1996. p.15). É preciso contextualizá-los e relacioná-los com os conteú-

dos trabalhados, de forma que os alunos percebam significância na apreensão dos mesmos. Nesse sentido, a educação escolar indígena no país tem tido também avanços significativos. Continuam na busca pela efetivação de seus direitos cobrando do poder público a implementação de políticas públicas específicas para as escolas indígenas.

As comunidades indígenas e, em particular, as associações de professores indígenas têm cobrado do Ministério da Educação o delineamento de uma política que oriente a educação escolar para cada um dos mais de 200 povos existentes no Brasil. A legislação ora vigente permite que as comunidades indígenas formulem seus projetos pedagógicos, em harmonia com os sistemas de ensino sob a coordenação do Ministério da Educação, levando-se em conta a localização geográfica, suas formas tradicionais de organização e suas maneiras próprias de conservar e desenvolver suas culturas e suas línguas (PARECER Nº 14/99, 1999, p. 19).

Nesse sentido, percebe-se que existem pesquisadores que se empenham na realização de estudos em comunidade indígenas no sentido de colaborar com as escolas na construção do projeto político pedagógico das mesmas.

Projeto Político Pedagógico numa perspectiva bilíngue e intercultural

Garantida constitucionalmente a autonomia das escolas indígenas para trabalharem uma educação que valorize sua cultura, sua língua, suas crenças, modos de viver das comunidades, formas de ver o mundo, assim como sua relação com a natureza e com o território escolar, a proposta pedagógica da escola precisa ser pensada e elaborada tomando como ponto de partida essas realidades.

A proposta é o instrumento que retrata as necessidades da escola e que venha ao encontro dos interesses da comunidade, envolvendo aqui aspectos internos da escola e externos a ela, com ênfase nos processos próprios de aprendizagem dos povos indígenas a relação com a natureza, e a preservação de suas culturas, no bilinguismo, na interculturalidade e na contextualização dos conteúdos. Nesse sentido, Renato Yahé Krahô (2017) argumenta que:

Uma das principais propostas para educação escolar indígena Krahô é trabalhar por meio de temas contextuais, de forma a não centralizar apenas nas disciplinas, mas sim, contextualizando todos os conteúdos voltados para a realidade Krahô. Esses são um dos nossos eixos temáticos a serem trabalhados dentro da nossa escola, abordando todos os conhecimentos tradicionais, culturais, históricos, geográficos, linguísticos, locais, regionais e universais, não focados somente num conteúdo ou disciplina. Relato sobre algumas festas da nossa cultura (KRAHÔ, 2017, p. 48).

Dessa forma, e segundo o autor, na proposta norteadora do trabalho escolar indígena comunitário, o cargo chefe é a contextualização e a interdisciplinaridade, onde a interação e o diálogo entre as diversas áreas do saber sejam algo presente nas atividades de ensino aprendizagem dos alunos.

Renato Yahé Krahô (2017, p.54), ao falar sobre os desafios que permeiam o espaço escolar das comunidades indígenas citando como exemplo, a preservação de suas culturas, ele afirma que “Queremos implantar concretamente na nossa comunidade uma escola de qualidade, que respeite os nossos saberes tradicionais, visto que será muito importante para nosso povo e nossa sociedade”. Nesse sentido, percebe-se que muito já tem avançado, considerando que o autor é professor indígena e tece

relevantes reflexões a respeito do processo de escolarização de sua comunidade ao passo que busca capacitar-se profissionalmente, o que contribui significativamente para o alcance da qualidade de educação escolar pretendida para a comunidade, configurando, portanto, um avanço na educação indígena brasileira.

Leite (2017) observa, em sua pesquisa de mestrado, realizada junto à comunidade Krahô, uma das etnias indígenas do estado do Tocantins que;

[...] a educação escolar surge como uma possibilidade de se impor contra a descaracterização cultural dos povos indígenas. É o caso da Aldeia Manoel Alves Pequeno, onde a Escola Estadual Indígena 19 de Abril, oferece ensino escolar para a comunidade, se apoiando em conceitos de interculturalidade, a escola se organiza em torno de um projeto político pedagógico que favorece o desenvolvimento dos jovens Krahô no contexto educacional (LEITE, 2017, p. 49).

Nesse sentido, o autor propôs como produto final de sua pesquisa, “uma abordagem pedagógica para o ensino da Educação Física no contexto escolar indígena Krahô adequada a um currículo intercultural e bilíngue”. E contribui assim para com os objetivos institucionais de uma educação diferenciada pensada para essa comunidade.

Formação para o exercício do magistério indígena

Objetivando qualificar profissionalmente professores e professoras indígenas e consequentemente melhoria do processo ensino e aprendizagem na educação escolar indígena, tem sido realizado no Brasil capacitações e implantados cursos de licenciaturas que favoreçam a autonomia desses povos e que estes assumam a gestão do processo de escolarização dentro das comunidades. Nesse sentido, o Parecer de nº 14/99 do Conselho Nacional de Educação enfatiza que “para que a Educação Escolar Indígena seja realmente específica, diferenciada e adequada às peculiaridades culturais das comunidades indígenas, é necessário que os profissionais que atuam nas escolas pertençam às sociedades envolvidas no processo escolar” (p.12).

Atendendo aos dispositivos constitucionais e pensando na melhor forma de atender às necessidades da educação escolar indígena, foram implantados pelas secretarias estaduais de educação, cursos de capacitação como o Magistério Indígena que era destinado a todas as comunidades indígenas dos Estados, e o projeto de Licenciatura Intercultural. Segundo Milhomem (2012),

O projeto de Licenciatura Intercultural para atender os indígenas do Tocantins foi elaborado e está sendo implementado pela Universidade Federal de Goiás com a participação de professores e lideranças indígenas que estiveram presentes em seminários realizados na Universidade e em reuniões feitas nas suas comunidades [...] (MILHOMEM, 2012, p. 118).

Mediante a atuação do projeto de Licenciatura Intercultural é que as escolas indígenas do TO atualmente contam com professores graduados, graduandos e mestres, atuando junto ao seu povo e trabalhando uma educação de indígena para indígena, de forma contextualizada, considerando suas culturas, seus saberes milenares e seu território natural enquanto laboratório de suas práticas pedagógicas assegurando seus processos próprios de troca e aquisição de saberes por meio de programas e currículos específicos. “É consenso que a clientela educacional indígena é melhor atendida por professores índios, que deverão ter acesso a cursos de formação inicial e continuada, especialmente planejados para o trato com as pedagogias indígenas” (PARECER, 14/99 do CNE, p.12).

Portanto, com base nos “princípios do bilinguismo e da interculturalidade, na prática pedagógica diária” (PARECER, CNE-14/99, p.18), os currículos nas escolas indígenas são pensados e elaborados atualmente com vistas na articulação de novos saberes, e valores diversos, mantendo e respeitando os modos de viver e de pensar das comunidades, favorecendo a formação

cidadã dos alunos.

Considerações Finais

A educação escolar indígena no Brasil tem avançado historicamente em vários aspectos. Possui respaldo legal que legitima e garante aos indígenas adotar seus métodos próprios de aprendizagem no contexto da sala de aula vinculando este à comunidade local sensibilizando-a para a relevância dessa interação para uma escolarização significativa. Foram criadas leis, diretrizes e referenciais que legitimam e garantem o direito a uma educação diferenciada para os indígenas, a partir das escolas dentro das comunidades e formação docente.

Atualmente, os indígenas protagonizam nos espaços escolares, e devem participar de todo o processo que gere a escola, e ao assumir esse compromisso podem exercer sua autonomia e buscar uma educação indígena e intercultural.

Portanto, foram discutidos nesse texto momentos históricos do avanço da educação básica nas escolas indígenas no Brasil. No entanto, ainda é um desafio apropriar-se da instituição escolar, tanto nos seus aspectos pedagógicos quanto gerenciais, tornou-se condição para que ocorra uma mudança no papel a ser cumprido pela escola localizada em terras indígenas. Os povos indígenas mostram-se cada vez mais conscientes da necessidade e da importância dessa apropriação, para que possam dar uma feição propriamente indígena para essa instituição. É participando ativamente de seu dia-a-dia, que eles esperam que a escola possa estar a serviço de seus interesses e projetos comuns, dando respostas às demandas por eles formuladas e colaborando para os diferentes processos de autonomia cultural e de cidadania indígena que eles almejam.

Hoje, muitos acreditam que a escola em terras indígenas pode contribuir para que os povos indígenas encontrem um lugar digno no mundo contemporâneo, vivendo em paz, mantendo suas línguas e tradições e repassando-as às novas gerações. Isso será possível na medida em que eles puderem decidir seus próprios caminhos, a partir de relações mais equilibradas com o mundo de fora da aldeia, assentadas, sobretudo, no respeito às suas concepções nativas. E edificar escolas indígenas que possam contribuir para esse processo de autonomia cultural faz, sem dúvida, parte dos diferentes projetos de futuro dos povos indígenas no Brasil.

Nesse sentido, Krahô, (2017)

Tanto o direito à educação quanto o direito à saúde dos povos indígenas foram conquistas dos povos indígenas que não estão sendo efetivadas devidamente e que acabam por acontecer em processos de trabalhos extremamente violentos e racistas no território indígena. Nas cidades, quando estão nos serviços de saúde dos municípios, também, os Krahô sofrem com o desrespeito e descaso (CREUZA KRAÔ, 2017, p. 9).

Percebe-se, na fala de Creuza Kraô (2017), que os indígenas reconhecem que seus direitos são garantidos por Lei, contudo as políticas públicas destinadas à efetivação destes direitos deixam a desejar.

Ademais, como ocorre em outros estudos, não nos propomos aqui a oferecer informações conclusivas a respeito do avanço da educação básica indígena brasileira, mas sim contribuir com as discussões que vêm sendo apresentadas na literatura nacional. Dessa forma, apresentamos aqui discussões que também poderão nortear futuros estudos que tenham como temática a escolarização de comunidades tradicionais indígenas.

Referências

ALBUQUERQUE, F.E. **A Educação Escolar Apinayé na perspectiva bilingue e intercultural**. Goiânia: PUC de. Goiás, 2011.

BRASIL. Cadernos SECAD 3. **Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade**.

Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola. Brasília – DF Abril de 2007.

CUNHA, Manuela Carneiro da. **Relações e dissensões entre saberes tradicionais e saber científico**. In: **REVISTA USP**, São Paulo, n.75, p. 76-84, setembro/novembro 2007. Disponível em: <file:///C:/Users/milho/Downloads/13623-Texto%20do%20artigo-16598-1-10-20120517.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2020.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer nº 14/99. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena**. Relator: Kuno Paulo Rhoden, S.J. (Pe.) PROCESSOS NºS: 23001-000197/98-03 e 23001-000263/98-28. Câmara de Educação Básica. Brasília, 14/09/1999. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb014_99.pdf. Acesso em: 07 abr. 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GERSEM, Baniwa. **Educação Escolar Indígena no Brasil: avanços, limites e novas perspectivas**-UFAM. 36ª Reunião Nacional da ANPED – 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia-GO. In: http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_encomendados/gt21_trabalhoencomendado_gersem.pdf. Acesso em: 06 de abril de 2020.

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.); HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e Diferença**. A perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Editora Vozes, [1996] 2000, pp. 103-133.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade** Stuart Hall; tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro-11. ed. -Rio de Janeiro: DP&A, 2006, pp. 7-22.

KRAHÔ, Creuza Prumkwyj. **Wato ne hômpu ne kãmpa: Convivo, vejo e ouço a vida Mehi (Mãkrarè)**. Brasília, DF, maio de 2017. 147 f. Dissertação de Mestrado Profissional em Sustentabilidade junto a Povos e Territórios Tradicionais - MESPT, do Centro de Desenvolvimento Sustentável da Universidade de Brasília. Brasília, 2017.

KRAHÔ, Renato Yahé. **Proposta do Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual Indígena 19 de Abril**. 2017. 108 f. Dissertação de Mestrado em Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura – PPGL, da Universidade Federal do Tocantins – UFT. Araguaína, 2017.

LEITE, Francinaldo Freitas. **SABERES TRADICIONAIS KRAHÔ: Contribuições para Educação Física Indígena Bilingue e Interculturais**. Araguaína, 2017. 177 f. Dissertação de Mestrado em Estudos de Cultura e Território. Programa de Pós-Graduação em Estudos de Cultura e Território – PPGCULT, da Universidade Federal do Tocantins – UFT. Araguaína, 2017.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - 9394/1996**. São Paulo: SINPRO, 1996.

MILHOMEM, Maria Santana Ferreira dos Santos. **Gênero, Etnia, Violência**. As representações de gênero na formação de professores indígenas Xerente e expressão da violência. Palmas: Nagô Editora, 2012. 192p.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

MUNIZ, Simara de Souza. **Educação Escolar Indígena no Estado do Tocantins: Uma Trajetória Histórica do Curso de Capacitação ao Curso de Formação do Magistério Indígena.** 2017. 143 f. Dissertação de Mestrado em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura - PPGL da Universidade Federal do Tocantins - UFT. 2017.

SALLES, Jakeline Silva. **Alfabetização de Alunos Indígenas.** Curitiba, 2014. 15 f. Monografia do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/educacao_indigena/alfabetizacao_alunos_indigenas.pdf. Acesso em: 02 mai. 2020.

Recebido em 14 de agosto de 2020.
Aceito em 28 de outubro de 2020