

A EDUCAÇÃO DIFERENCIADA E ESCOLARIZAÇÃO INDÍGENA: ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE O CURRÍCULO

DIFFERENTIATE EDUCATION AND INDIGENOUS SCHOOLING: SOME REFLECTIONS ON THE CURRICULUM

Karen Tôrres C. Lafetá de Almeida¹
Naiara Vieira Silva Ivo²

Resumo: Este trabalho se constituiu em um esforço de analisar, refletir e discutir alguns aspectos acerca da escolarização indígena, a partir da chamada “educação diferenciada”, estabelecida no Brasil com a promulgação da Constituição Federal de 1988. O trabalho está organizado a partir de um breve Histórico da Educação Indígena no Brasil, contemplando os principais dispositivos constantes na legislação brasileira que conformam, nos dias de hoje, o que tem sido proclamado como o direito a uma educação diferenciada, por vezes assim denominada, por outras, denominada, de educação bilíngue e intercultural. Assim, discutiu-se a “escola diferenciada” e a sua disseminação a partir dos autores: TASSINARI, Antonella; LASMAR, Cristiane; ANDRADE, Karenina; FRANCHETTO, Bruna; GRUPIONI (2008) dentre outros. Pretendemos organizar esta discussão a partir de um breve Histórico da Educação Indígena no Brasil, contemplando os principais dispositivos constantes na legislação brasileira que conformam, nos dias de hoje, o que tem sido proclamado como o direito a uma educação diferenciada, por vezes assim denominada, por outras, denominada, de educação bilíngue e intercultural.

Toda escola é política. A escola brasileira está dentro da economia, da política, da cultura brasileira. A escola indígena que queremos tem que ser da mesma forma, tem que estar dentro da nossa cultura. A escola que temos hoje não dá para o nosso futuro, porque ela não tem projeto de futuro. A escola tem que estar voltada para nossa cultura, para nossa comunidade. Queremos formar pessoas que continuem sendo índios. E devemos lutar para que a escola indígena seja reconhecida como indígena pelo governo.

Sebastião Duarte Tukano

¹ Mestre em Desenvolvimento Social pela Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES. Professora da UNIMONTES e Faculdades Santo Agostinho. E-mail: lafetakaren@gmail.com.

² Mestre em Administração pela FEAD. Professora da UNIMONTES e Faculdades Santo Agostinho. E-mail: naiara.ivo1@gmail.com.

INTRODUÇÃO

O trabalho aqui apresentado, se constitui em um esforço de analisar, refletir e discutir alguns aspectos acerca da escolarização indígena, a partir da chamada “educação diferenciada”, estabelecida no Brasil com a promulgação da Constituição Federal de 1988. Nesse sentido, não temos a pretensão de apresentar respostas aos diversos problemas que apresentaremos no decurso do ensaio, entretanto pretendemos discutir os pressupostos históricos, filosóficos e políticos que têm orientado a elaboração de currículos para educação indígena.

Organizamos esta discussão a partir de um breve Histórico da Educação Indígena no Brasil, contemplando os principais dispositivos constantes na legislação brasileira que conformam, nos dias de hoje, o que tem sido proclamado como o direito a uma educação diferenciada, por vezes assim denominada, por outras, denominada, de educação bilíngue e intercultural.

Portanto, discutiremos a “escola diferenciada” e a sua disseminação a partir dos autores: TASSINARI, Antonella (2001); LASMAR, Cristiane (2005.); ANDRADE, Karenina (2007); FRANCHETTO, Bruna (2008); GRUPIONI (2008), dentre outros.

Após discutir as questões expostas, abordaremos, ainda que de forma breve, os pressupostos da formação de professores para atuar em escolas indígenas.

Das questões expostas, decorre uma reflexão, que julgamos central neste trabalho: “o currículo”. Circulam no meio acadêmico, nos cursos de licenciaturas para formação de professores diversos “modelos” e tendências pedagógicas, teorias educacionais, diretrizes curriculares, planos governamentais. E é nessa perspectiva que algumas questões precisam ser problematizadas: Existe um currículo ideal, seja para qual for a escola a que ele se dirige? O que ensinar? Qual concepção de currículo encontrada nas teorias do currículo? O currículo é questão de poder, de saber ou de identidade?

Para abordar as questões de identidade, cultura e multiculturalismo, os argumentos serão fundamentados nas leituras de OLIVEIRA, Roberto Cardoso (2006) e CUNHA, Manuela Carneiro da. (2009.)

Ainda nesse contexto, pretendemos discutir se o currículo é um território político ou ideológico? O currículo é um lugar, um espaço ou um território? Afinal, o currículo é

um documento de identidade? Tais questionamentos serão amparados por autores, tais como: SILVA, Tomaz (2006 e 2009), Grupioni, (2008) dentre outros.

A educação escolar indígena na visão de Grupioni (2008), se desenvolve como um “adereço exótico da educação nacional”, que permanece monolítica e insensível à pluralidade, sendo tocada a partir da adaptação de programas universais e da tentativa de sua aplicação a contextos extremamente diversos.

Grupioni (2008), considera, ainda, que a baixa efetividade da legislação que regulamenta a escolarização indígena decorre, também, do modo como esta foi formulada, tanto em relação a aspectos generalistas, que precisam ganhar conteúdo na prática, quanto em relação a aspectos que precisam ser interpretados. Assim, noções como cultura, diferença, tradição, memória, conhecimentos e identidade, tão caras aos antropólogos, e que estão subjacentes aos preceitos normativos, devem ser compreendidas e interpretadas por técnicos governamentais que não possuem formação nem competência para tanto. Esta é uma outra questão a ser problematizada.

É, portanto, a partir de uma perspectiva crítica, que tenha como centralidade a questão da escola diferenciada” ou “escolarização indígena” que pretendemos desenvolver este trabalho.

O DISCURSO DA EDUCAÇÃO DIFERENCIADA E OS SEUS DISPOSITIVOS LEGAIS

Para melhor contextualizar esta discussão recorreremos a Grupioni (2008) ao argumentar que o discurso da “Educação diferenciada” como direito indígena é construído entre os anos 80 e 90. Segundo este autor, antes da promulgação da Constituição de 1988 havia uma política de assistência educacional pautada no integracionismo que se dava por meio de convênios com organizações missionárias ou através de ações do próprio estado. O objetivo de tais intervenções educacionais era integrar os povos indígenas à proposta desenvolvimentista do Brasil.

Por outro lado, começa, por iniciativa das Organizações não governamentais (ONG), civis e religiosas, um processo de “qualificação” dos povos indígenas para atuarem nos diversos segmentos econômicos da sociedade nacional. Essa nova demanda, contrariava o processo de assistência educacional vigente (GRUPIONI, 2008).

É neste novo cenário que surge a demanda por uma “Educação diferenciada” daquela oferecida aos demais cidadãos brasileiros. Neste sentido,

Nos anos 90, índios, indigenistas, missionários, antropólogos, linguistas, educadores e técnicos governamentais passaram a discutir, propor e a disputar programas de intervenção para a escola indígena em que a proposição de uma educação diferenciada ganhou relevância. Inserida no contexto de mudanças nos direitos indígenas consagrados com a promulgação da nova Constituição do país em 1988, a questão do direito dos índios à escola e a processos de educação diferenciados entra em pauta colocando em confronto diferentes perspectivas. Posicionando-se contrário às ações de evangelização missionária e às propostas de escolas voltadas à integração e ao ensino monolíngue em português, até então monopólio e prática do órgão indigenista federal e de agências missionárias, um grupo heterogêneo de atores passa a defender um novo modelo de educação indígena, agora centrado em professores indígenas, no ensino bilíngue e voltado à valorização das identidades indígenas (GRUPIONI, 2008, p. 35-36).

Promulgada a Constituição de 1988, os argumentos que sustentaram as práticas e o conjunto de ideias que defendiam uma educação diferenciada para os povos indígenas, fundaram-se em 3 premissas básicas. Primeiro, a do direito dos índios e, portanto, dever do estado em oferecer. Em segundo lugar vinha o caráter laico dessa educação diferenciada.

Por último, o discurso da educação diferenciada era a afirmação de que caberia aos próprios membros das comunidades indígenas a gestão do processo de escolarização. Assim, a educação deveria ser assumida por professores índios, formados para esse fim, em substituição aos agentes missionários (GRUPIONI, 2008).

D’Angelis (2008) considerou a proposta de educação diferenciada como “projeto colonialista da etno-escola”. Este autor adverte que o caráter colonialista da educação diferenciada se revela em alguns aspectos fundamentais, a saber, de que a iniciativa não traz em si a crença de que a escola é um instrumento de promoção social; partilham da convicção ideológica de que “os índios precisam ‘igualar-se’ aos brancos, ter os mesmos instrumentos, para então ser respeitados e ouvidos, e que a escola seria o grande veículo promotor dessa equalização”.

Outro aspecto a ser destacado, diz respeito àquilo que D'Angelis chama de “etno-escola”. Para ele, seria uma “escola adaptada” com currículos diferenciados, que resulta em uma escola “enfeitada” com aspectos folclóricos da cultura.

O artigo 210 parágrafo 2o da Constituição Federal traz a garantia do direito ao ensino fundamental indígena, nos seguintes termos: “O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”. Já o art. 215 estabelece que cabe ao Estado “proteger as manifestações das culturas indígenas e garantir a todos o pleno exercício dos direitos culturais”.

São muitos os desdobramentos pelos quais passaram os dispositivos legais que regulamentam a educação no Brasil, a partir da promulgação da CF de 1988. Em relação à “educação diferenciada” para os povos indígenas, ressaltamos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB), e o Plano Nacional de Educação (PNE). Fazia-se necessário que os dispositivos constitucionais fossem regulamentados através de legislação específica.

Do ponto de vista do currículo proposto para a educação diferenciada a LDB preconiza que “currículos e programas específicos” e a elaboração e publicação de “material didático específico e diferenciado” (Art. 79 da LDB). A especificidade do material didático que a LDB propõe deve incluir “os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades” e mais, considerar “os processos próprios de aprendizagem” (Art 32 da LDB). de cada grupo indígena. Assim, a LDB, reafirma o Art. 210 da CF.

Em 2001 com a promulgação do Plano Nacional de Educação (PNE), foi atribuída aos entes da federação a “responsabilidade legal pela educação indígena”, esta tarefa seria coordenada e financiada pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC).

O PNE prescreveu a necessidade de se criar a “escola indígena” para a consecução dos objetivos do plano. Dentre eles, assegurar o modelo de educação “intercultural e bilíngüe”. Assim, os principais dispositivos legais, no plano federal, que estabelecem e distinguem a “educação diferenciada” aos grupos indígenas são, a Constituição de 1988, a LDB de 1996 e o PNE de 2001.

A ESCOLA, A RELIGIÃO E A ASSIMILAÇÃO

Ao serem implantadas no Brasil, em áreas indígenas, Silva (2001, p.96), informa que “... as línguas, a tradição oral, o saber e a arte dos povos indígenas foram discriminados e excluídos da sala de aula. A função da escola era fazer com que os índios desaprendessem as suas culturas e deixassem de ser índios”.

Não há novidade no fato de que no Brasil, há mais de quatrocentos anos, políticas de educação e práticas educativas são elaboradas e implementadas com o objetivo de manter os grupos indígenas subjugados ao controle do estado com o objetivo de “... mantê-los sob controle ou torná-los “úteis” ao Estado” (MACENA, 2007).

Passados estes anos, durante os quais as políticas de assimilação vêm sendo institucionalizadas, a diversidade cultural, o mito da democracia racial, dentre outros argumentos, passaram a orientar a formação dos currículos escolares, sejam eles para a escolarização indígena ou para a escola tradicional.

Contudo, Macena (2007) argumenta que

... a nação brasileira foi constituída dentro de um quadro de enfrentamento de civilizações, as indígenas e a ocidental colonizadora onde a última julga-se superior. O contexto de situação colonial foi o cenário que moldou as políticas indigenistas no Brasil, tendo sempre à frente a suposta superioridade cultural ocidental.

Nesse contexto, as políticas educacionais, ainda que contenham em sua essência, propostas “bem intencionadas”, não podemos negar a existência de um processo de assimilação consolidado no interior dos grupos indígenas.

Segundo Franchetto (2008),

... no Brasil de hoje, as escolas de aldeia proliferam, assim como os cursos de formação de professores indígenas e a publicação de materiais didáticos (livros, cartilhas) em língua indígena ou bilíngües, tudo conforme diretrizes oficiais que se apresentam como a definitiva implantação da educação bilíngüe, intercultural, específica e diferenciada.

Assim, Tassinari (2001) apresenta alguns desafios teóricos no sentido de elucidar os fatores que impulsionam o processo de assimilação no contexto da escolarização

indígena. Para esta autora, a globalização, que pode ser compreendida como uma complexa rede de conexões mundiais, tais como a comunicação, a economia, o transporte e todas as facilidades que o mundo contemporâneo possibilita, têm sido um estímulo para que as sociedades não mais se organizem segundo os seus costumes, mas segundo os modos de produção e reprodução do mercado global.

Outro argumento importante é apresentado por Lasmar (2005), que estabelece o relacionamento dos índios³ com o conhecimento escolar, a partir da segunda década do século XX, pela via da catequese dos missionários salesianos. Nessa perspectiva, cabe destacar que os índios aos quais se referem a autora, receberam muito bem o projeto de educação desenvolvido pelos missionários por um longo período, e segundo mesma autora, o valor que estes conferem à escola, e suas relações com os brancos, são responsáveis por grande parte de suas escolhas. A escola, segundo Lasmar, “... foi o principal ponto de apoio e articulação do projeto catequético-civilizatório dos salesianos”.

Nessa mesma direção, Andrade (2007) relata o processo de escolarização dos Ye’kuana, que se inicia na década de 1980 com a chegada dos militares, da FUNASA, da FUNAI e de missionários na região de Auaris, extremo norte do estado de Roraima. Nesse contexto, “... o comércio deixa de ser o único meio de aquisição de bens industrializados, passando a coexistir com novas fontes de riqueza, com as profissões introduzidas na realidade ye’kuana através das três principais instituições presentes na área: exército, escola e saúde.” Começa então, uma relação de troca entre índios e brancos baseada no argumento da conversão religiosa de um lado e do lado dos índios o interesse pelo conhecimento, principalmente pelo aprendizado da escrita. Contudo, Andrade relata que os índios frequentavam a escola missionária, aprendiam a escrita, mas não abriam mão de suas crenças.

Falando dos líderes ye’kuana, a autora diz: “a princípio, mais que aprender a escrever em ye’kuana, era o desejo de aprender a escrever a língua dos brancos que interessava.” Assim, o grupo indígena ye’kuana, se envolve de tal modo com a escola, que a comunidade trabalhou de modo voluntário, desde a edificação da escola até à

³ O estudo de Cristiane Lasmar (2005) foi realizado os índios do rio Uaupés (alto Rio Negro). A data a que se refere a autora diz respeito ao grupo em questão.

aquisição, com recursos dos próprios professores, de bens, como por exemplo, computadores.

Ainda sobre o povo ye'kuana, os mais velhos lamentam o fato de que o projeto inicial da escola, que era preparar os jovens para o futuro profissional, foi subvertido. A ideia de preservação da cultura própria, em algum momento se perdeu, pois os jovens querem “ser como os brancos”.

São muitos os relatos que indicam que os grupos indígenas estão interessados em “adquirir” o conhecimento dos brancos, enquanto estes, por outro lado, lançam mão do conhecimento como instrumento de dominação e poder. Percebemos então, a existência de conflito estabelecido entre o desejo dos grupos indígenas de se inserirem no contexto de escolarização nacional e o Estado brasileiro, de outro lado, buscando minimizar as tensões propondo mesclar os currículos através da formação de professores índios e não-índios. Então, mais uma questão é posta: como balizar ações diante da diversidade de concepções e práticas a respeito da escola e do sentido que a escola poderia ter em comunidades indígenas?

Grupioni (2008) apresenta argumentos que parecem responder, em parte, aos nossos questionamentos. Para ele,

A proposta de que a escola pode contribuir para que os grupos indígenas valorizem suas práticas culturais e mantenham suas identidades diferenciadas, de que ela pode colaborar para o estabelecimento de relações mais equilibradas com os demais segmentos da sociedade brasileira, de que ela tem um desempenho melhor se à sua frente estiverem professores indígenas da própria etnia, de que a comunidade indígena tem um papel fundamental na definição dos objetivos e na gestão da escola, de que ela produza e trabalhe com materiais didáticos específicos, de que a alfabetização ocorra na língua materna, de que o calendário escolar deva interagir com as práticas cotidianas e rituais do grupo, de que o professor indígena se qualifique para o magistério, ao mesmo tempo em que se escolariza, de que a educação escolar possa cumprir uma função importante no diálogo intercultural, são alguns elementos que compuseram o discurso de consenso propagado no âmbito dessa nova política, e que se encontram explicitados tanto na legislação quanto em documentos normativos do governo federal.

Em resposta aos impasses, o Ministério da Educação introduziu em sua estrutura representantes dos principais atores da educação indígena: professores indígenas, antropólogos, linguistas, educadores e indigenistas, vinculados a universidades, ONGs e associações científicas (como a ABA – Associação Brasileira de Antropologia e a ABRALIN – Associação Brasileira de Linguística) que passaram a definir os marcos dessa nova política. Por outro lado, as organizações missionárias, excluídas do processo, passam a reivindicar a sua representação frente ao processo.

Grupioni noticia que em diferentes momentos, representantes dessas organizações missionárias procuraram o Ministério da Educação reivindicando que o trabalho por elas desenvolvido fosse reconhecido. Em 1995, o Comitê do MEC divulgou um parecer contrário a atuação de missionários em escolas indígenas e propõe “a retirada de todos os agentes missionários das aldeias e afirmando que o caráter laico do ensino público no Brasil deveria ser estendido e garantido nas terras indígenas” (p.51). Da proposta do novo modelo de escola indígena nasceu a elaboração de documentos, referenciais e programas, que, organizavam as concepções e práticas, apontavam caminhos para a ação e para a atuação dos diferentes agentes governamentais e não-governamentais.

No contexto desta reflexão, o documento mais importante que surgiu do comitê criado em 1993 para este fim, foi o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), cuja coordenação também ficou a cargo do Comitê de Educação Escolar Indígena, mas que envolveu, tanto na redação de suas partes quanto na apreciação do texto final, um grande número de especialistas e professores indígenas. Não obstante a regulamentação da educação diferenciada em todas as instâncias de poder público, é notável a baixa eficácia desse modelo idealizado, até os dias atuais, não resolvido. Ao delegar aos Estados a responsabilidade de implementação da política, era esperado que quase a totalidade deles se organizassem, de modo a criarem equipes técnicas e articulassem especialistas de universidades e ONGs para a formação de professores indígenas, atendimento às demandas dos grupos, dentre outras ações necessárias.

Com o passar dos anos, o que se vê é um absoluto desencontro entre as diretrizes nacionais e as tentativas locais de implantar soluções práticas. Grupioni (2008, p. 57) relata, por exemplo,

... a situação paradoxal na qual se encontram os professores indígenas, hoje em sua maioria contratados pelo Estado, a quem se subordinam como funcionários públicos, dependentes do salário e das políticas de formação e capacitação profissional, que tendem cada vez mais a dar respostas a este sistema que a submeter-se ao controle social de suas próprias comunidades. Hoje, poucas são as comunidades que controlam efetivamente suas escolas e seus professores de modo que se constata, cada vez mais, que a educação indígena diferenciada tem sido conduzida mais pelos professores indígenas, do que propriamente pelas comunidades indígenas, como se veicula nos documentos oficiais.

Dentre os diversos problemas constatados, o autor citado, fala da falta de investimento por parte do Estado brasileiro para levar adiante a proposta de educação indígena, incluindo aí, equipamentos e recursos didático-pedagógicos. Some-se a isso a falta de recursos humanos qualificados gerando um enorme descompasso entre a proposta e a prática.

O que julgamos ainda mais grave nesse processo é que o modelo de escola indígena que se tornou hegemônico, de acordo com Grupioni, está estimulando os indivíduos e famílias a buscarem a escolarização fora das aldeias, assim, a proposta de educação diferenciada se converteu em “porta de saída de suas comunidades em direção aos núcleos urbanos”. Depreendemos disso que o projeto integracionista e civilizatório se rearticula e se impõe novamente entre os grupos indígenas.

O CURRÍCULO, A CULTURA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS

Quanto ao currículo diferenciado, em 2008, Grupioni advertiu que o Censo Escolar (MEC, 2001) informou que apenas 51,5% das escolas indígenas havia recebido os exemplares contendo o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, documento orientador da proposta pedagógica. Em alguns estados, apenas 20% das escolas indígenas havia recebido o documento (GRUPIONI, 2008)⁴. Nesse sentido é que se pergunta, qual a orientação as escolas teriam para colocar em prática a educação diferenciada?

⁴ Até o ano de 2017 não localizamos novos dados sobre as escolas indígenas a esse respeito, para atualização da informação.

A proposta de que a escola deveria ser intercultural, compreendemos que deveriam coexistir com conhecimentos de culturas diferentes. Não obstante, acreditamos também, que a escola tem sido, historicamente um instrumento das classes dominantes para a imposição de valores e práticas culturais ocidentais. Deste modo, se assim o for, as propostas curriculares para uma educação diferenciada teriam o papel, ainda que velado, de solapar e fazer sucumbir o modo de ser dos povos indígenas. Neste sentido o Referencial Curricular Nacional para Educação Indígena, diz que a escola indígena é intercultural, pois:

... deve reconhecer e manter a diversidade cultural e lingüística; promover uma situação de comunicação entre experiências socioculturais, lingüísticas e históricas diferentes, não considerando uma cultura superior à outra; estimular o entendimento e o respeito entre seres humanos de identidades étnicas diferentes, ainda que se reconheça que tais relações vêm ocorrendo historicamente em contextos de desigualdade social e política (MEC, 2005, p. 24).

Nesse contexto a interculturalidade se reveste de grande complexidade e torna-se, na mesma medida, conflituosa. O conflito mais evidente reside na questão referente aos objetivos gerais e os específicos. Há que se pensar em um núcleo comum à educação tradicional e uma outra vertente diversificada de currículo.

De acordo com Brito (2004, p. 113), o currículo

Deve estar voltado para a discussão da situação indígena, de acordo com a função a ser assumida pela educação para o índio. Isto inclui também o uso de elementos da cultura tradicional na escola, como os mitos, por exemplo. As proposições convergem para a utilização destes relatos como elemento motivador dentro da escola. [...] Os mitos podem ser utilizados para motivar a aprendizagem escolar, embora a escola não deva substituir os espaços próprios da tradição oral. a praça 15 de Novembro e seu “vaste et magnifique jardin, rempli de parterres fleuris” (Bilac, Passos e Bandeira Jr, 1904, p. 183);

Contudo, os RCNEI não apontam caminhos para equacionar os problemas originados da chamada interculturalidade.

A abordagem das propostas curriculares para a educação diferenciada foi bem discutida por Silva (2006) em seu livro *O currículo como fetiche*, que passaremos a

discutir agora, por concordarmos com este autor em seus pressupostos de que há uma fetichização das questões culturais, como estratégia para velar as intenções implícitas na elaboração de planos e programas de ensino.

Acreditamos que é necessário se pensar uma nova forma de articular os currículos escolares de modo que a visão tradicional deste instrumento ultrapasse a convenção de que se deve eleger um conjunto de informações, selecionados no “estoque cultural” da sociedade e assim, feitas essas escolhas, conformou-se aquilo que deve ser ensinado nas escolas. É preciso refletir sobre os pressupostos que orientam tais escolhas.

De acordo com Silva (2006, p. 16):

... a concepção corrente de cultura, na qual se baseia a concepção dominante de currículo, é fundamentalmente estática. Nessa concepção a cultura é vista apenas por meio do seu aspecto como produto acabado, finalizado. Como consequência, a cultura nessa perspectiva, só pode ser dada, transmitida, recebida.

Para abordar a questão cultural, Cunha (2009) oferece uma importante questão, que coincide com uma inquietação que tem nos acompanhado nesta reflexão: a diferença entre o que a antropologia tem tratado como cultura e aquilo que é cultura para os índios.

É relevante para essa reflexão destacar que, embora a cultura possa ser muitas outras coisas (modos de vida, prática material, etc) ela é, também, e essencialmente, uma prática constante de significação. “A cultura diz respeito, sobretudo, à produção de significação”, assinala Silva. Contudo, ele adverte, “o sentido e o significado [...] não são produzidos de forma isolada, circulando como átomos, como unidades independentes. O significado e o sentido, tampouco existem como idéia pura...” (SILVA, 2006, p. 18).

Contudo, existe uma relação de forças que lutam pela hegemonia no campo do significado das coisas, dentre elas, o conhecimento, a educação. Nessa mesma direção, está em jogo, também, a questão da identidade e esta, segundo Silva (2006 e 2009), se define por meio da produção da diferença, processo este que é cultural e social.

Silva (2009), após uma detalhada análise das teorias do currículo, conclui que:

... o currículo é, definitivamente, um espaço de poder. O conhecimento corporificado no currículo carrega as marcas indeléveis das relações sociais de poder. O currículo é capitalista. O currículo reproduz – culturalmente – as estruturas sociais. O currículo tem um papel decisivo na reprodução da estrutura de classes da sociedade capitalista. O currículo é um aparelho ideológico do estado capitalista. O currículo transmite a ideologia dominante. O currículo é, em suma, um território político. [...] o currículo é lugar, é espaço, é território. [...] no currículo se forja a nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade (SILVA, 2009, p. 148) (Os grifos são nossos). De modo análogo ao guia de Bilac, Passos e Bandeira Junior, o guia de Pessoa tem início com algumas informações gerais sobre o Brasil, dedicando 33 páginas para tratar na história, da geografia, da economia e da política de cada estado do país. Em seguida, trata da Baía da Guanabara, assim como visto na outra publicação, descrevendo as “belezas” que os turistas encontrarão ao adentrá-la; dentre os qualificativos utilizados para o enaltecimento desta área, estão “admiração”, “êxtase”, “deslumbramento” e “suave encanto”.

Nesse contexto, parece-nos que algumas questões postas no início desta discussão, em relação ao currículo, foram, em parte, respondidas. Não obstante, onde situa o problema da definição de reconhecimento de identidade? Cardoso de Oliveira (2006) chama a atenção para o problema da polissemia do termo identidade. Nessa perspectiva, ele mesmo reconhece que cada um traz da sua área de formação uma noção de identidade, portanto, nada consensual.

Apresentadas as idiosincrasias presentes na definição de identidade, Cardoso de Oliveira, adverte que identidade e reconhecimento constituem o cerne de sua reflexão. Assim, ele propõe:

O que dizer então sobre a questão do reconhecimento das identidades sociais? O que significa a uma pessoa ou a um grupo ter sua identidade reconhecida? Esse reconhecimento tem a sua expressão maior no âmbito da cognição ou no âmbito moral? Essas e outras questões se impõem à consideração do pesquisador voltado para o estudo da identidade étnica – no caso presente -, sempre tem que se ter em mente o contexto social que abriga o processo identitário (CARDOSO DE OLIVEIRA, 2006, p. 29)

No caso da educação diferenciada, Cardoso de Oliveira contribui para nossa reflexão posto que ele considera a construção identitária como um processo dinâmico e complexo, assim como propusemos na discussão acerca dos currículos.

Retomando a problemática da educação diferenciada e os processos de assimilação, devo ressaltar que não encontramos resposta para a questão, ao contrário, novas indagações surgiram. Dentre elas destacamos: estariam os grupos indígenas ameaçados em relação à sua identidade? Ao retomar, por exemplo, o relato de Andrade sobre os ye'kuana, quando aquele grupo se interessava em aprender a língua dos brancos, estariam eles sofrendo algum tipo de dominação ou seria uma opção? Vale lembrar que Cardoso de Oliveira associa identidade à autonomia e liberdade.

Uma outra dúvida se instalou enquanto produzíamos este ensaio: se os brancos convivem com elementos da cultura indígena sem assimilar os seus traços, continuando, portanto, a serem brancos, do mesmo modo, porque os índios não continuariam sendo índios convivendo com elementos da cultura dos brancos? (Sobre isso Cardoso de Oliveira disse muito bem, ao falar do reconhecimento da identidade do índio urbano).

Assim, arriscamos dizer que, a formação adequada de professores e gestores da escola indígena pode indicar uma outra possibilidade de educação, efetivamente diferenciada. E mais, que essa formação seja direcionada a professores indígenas.

Para Grupioni (2008), uma parcela significativa de escolas indígenas foi criada a partir de demandas comunitárias “com o propósito explícito de dominar certas tecnologias do branco, sendo a escrita o objeto de maior aspiração”. Foi ainda, num cenário de luta e reconhecimento territorial que, além de surgirem as primeiras escolas indígenas, nasce também as primeiras experiências de formação de professores índios.

Nos anos 80 e 90 emergiram programas para iniciar a formação de professores índios, sendo que essa formação se dava de modo simultâneo à sua própria alfabetização. Grupioni (2008) assinala que o que caracterizou os programas de formação foi o interesse dos índios jovens em acessarem os conhecimentos básicos do branco. Nessa direção é que tais programas de formação começam a afastar da docência os professores não-índios,

... via de regra despreparados para o trabalho em aldeias e com alto grau de rotatividade, propiciou que se integrasse a essa prerrogativa a de que a formação de índios para tornarem-se professores se desse em serviço, isto é, com esses indivíduos já à frente de suas salas de aula (GRUPIONI, 2008, p.161).

Ainda que o relato acima inspire algum otimismo em relação à formação do professor indígena, Grupioni adverte que naquele período (1980-1990) ocorreram experiências isoladas, poucos estados adotaram políticas similares e em algumas aldeias, onde os grupos se organizaram e reivindicaram para si a responsabilidade de formar os alunos de suas aldeias.

Atualmente está em curso o modelo em que índios pertencentes às suas respectivas comunidades são por elas escolhidos para serem formados e assumirem a docência das escolas indígenas, enquanto protagonistas de uma nova proposta de educação. Mas por outro lado, há que se perguntar: “A que concepções de cultura estão os professores indígenas tendo acesso e dialogando? Que matrizes ideológicas estão sendo acessadas em suas reflexões acerca de suas culturas? Que discurso sobre “cultura⁵” os índios produzem nesses contextos?” (GRUPIONI, 2008, p. 198).

Embora os programas de formação de professores indígenas tenham sido ampliados, estes mesmos programas têm recebido, em alguns casos, professores indicados pelo grupo de origem, semianalfabetos, tanto na língua materna como em português, tendo em vista que é presumível que estes venham das suas aldeias alfabetizados, dada a ampliação do número de escolas indígenas (GRUPIONI, 2008).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme proposto inicialmente, este ensaio objetivou discutir, analisar e refletir alguns aspectos acerca da escolarização indígena, a partir da chamada “educação diferenciada”, estabelecida no Brasil com a promulgação da Constituição Federal de 1988. Assim, não foi nossa pretensão concluir uma discussão carregada de complexidade e problemas ainda não resolvidos no âmbito da educação diferenciada para os grupos indígenas no Brasil. Nessa perspectiva, podemos dizer que nos deparamos com mais inquietações do que quando começamos a estudar este tema.

Na tese de doutoramento de Luís Donisete Benzi Grupioni, intitulada Olhar longe, porque o futuro é longe: Cultura, escola e professores indígenas no Brasil, nos textos de Antonella Tassinari, Cristiane Lasmar, Bruna Franchetto, Roberto Cardoso de

⁵ As aspas são utilizadas propositadamente em uma referência a Cunha (2009), **Cultura com aspas e outros ensaios**.

Oliveira, Tomaz Tadeu da Silva, dentre outros, encontramos subsídios e dados relevantes para começar a pensar com mais profundidade acerca da temática proposta.

Confessamos que não foi tarefa fácil selecionar pontos de vista, argumentos e informações para elaboração deste texto, contudo, alguns pressupostos foram desconstruídos durante as leituras. Dentre eles, destacamos que nos surpreendemos ao constatar as diversas iniciativas e programas em curso no Brasil nos anos compreendidos entre 2010 e 2015, no sentido de formar melhor os professores indígenas, bem como, foi gratificante deparar com o protagonismo exercido pelos povos indígenas na direção do próprio processo de escolarização.

Assim, para não concluir, encerramos deixando como indagação central para aprofundamento a seguinte questão: os alunos das licenciaturas, sejam elas para formar professores indígenas ou não, estão sendo formados para lidar, efetivamente com uma proposta de currículo intercultural?

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Karenina. **O processo de escolarização entre os Ye'kuana (RR)**. Comunicação apresentada à IIa Reunião Equatorial de Antropologia. Natal (RN), 2009.

BRASIL. **Constituição (1988)**: Texto Constitucional de 5 de outubro de 1988. Ed. Atual em dezembro de 2000. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2001.

_____. **Ministério da Educação e Desporto**. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas. Brasília: MEC/SEF, 2005.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996)**. Disponível em <http://www.senado.gov.br>.

BRITO, S. H. A. de. **Educação e Diversidade em questão**: examinando os projetos alternativos de escolas para o índio nos anos 70. In: CAETANO, C. V.; BRITO, S. A. de (Orgs). Educação e diversidade cultural. Campo Grande: UNIDERP, 2004.

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. **Caminhos da identidade**. São Paulo: Editora Unesp, 2006.

CUNHA, Manuela Carneiro da. **"Cultura" e cultura**: conhecimentos tradicionais e direitos intelectuais. In: _____. Cultura com aspas e outros ensaios. Cosac e Naify: São Paulo, 2009. p. 311-373.

D'ANGELIS, Wilmar R. **Educação diferenciada**: o projeto colonialista da etno-escola. Anais... III Conferência de pesquisa sócio-cultural. Campinas, 2000.

_____. **“Educação Escolar Indígena? A gente precisa ver”** In: Ciência e Cultura. Temas e Tendências. Cultura Indígena. Revista da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência. Ano 60. n.4. Rio de Janeiro: SBPC, 2008.

FRANCHETTO, Bruna. **“A guerra dos alfabetos: os povos indígenas na fronteira entre o oral e o escrito”** In: Mana - Estudos de Antropologia Social, v. 14, n.1. Rio de Janeiro: Contra Capa e PPGAS-MN-UFRJ, 2008.

LASMAR, Cristiane. **Conhecer para transformar: os índios do rio Uaupés (alto Rio Negro) e a educação escolar.**

MACENA, João Marcelo de Oliveira. **“Isso é coisa de vocês”**: os índios Canela e a escola (Dissertação de mestrado) Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social – PPGAS. Universidade de Brasília – UnB. Brasília – DF, 2007.

MEC (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO). 2002. **Referenciais para formação de professores indígenas.** Brasília: MEC/SEF.

_____. 2001. **Censo Escolar Indígena – 1999.** Brasília: MEC/INEP.

SILVA, Márcio Ferreira da e AZEVEDO, Marta Maria. **“Pensando as escolas dos povos indígenas no Brasil: o Movimento dos Professores Indígenas do Amazonas, Roraima e Acre”** In: LOPES DA SILVA, Aracy e GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (org.). A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1. e 2. Graus. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** 3. ed. Autêntica: São Paulo, 2009.

_____. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular.** Autêntica: São Paulo, 2006.

TASSINARI, Antonella. **“Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras da educação”** in LOPES DA SILVA, Aracy e LEAL FERREIRA, Mariana Kawall (org.). Antropologia, História e Educação – a questão indígena e a escola. São Paulo: Global, Mari/USP e Fapesp, 2001.