

REFLEXÕES EM TORNO DA ESCOLA INDÍGENA DIFERENCIADA NA AMAZÔNIA BRASILEIRA

Anselmo Alencar Colares. UFOPA/Brasil.

anselmo.colares@hotmail.com

RESUMO

A Constituição Federal, a LDB e outros dispositivos legais garantem a educação diferenciada para os indígenas, o que exige políticas para formação de professores. Buscou-se entender esta problemática na Aldeia Marituba, etnia Munduruku (localizada no Município de Belterra/PA), a partir de visitas *in loco*, rodas de conversa e aplicação de um instrumento de coleta de informações junto aos alunos. A escola existente, apesar de considerada indígena pelas secretarias municipal e estadual de educação, ainda não atende aos requisitos que caracterizam esta modalidade de ensino. Há necessidade de fortalecimento das políticas educacionais com vistas a garantir a todos os povos indígenas a educação diferenciada.

Palavras-chave: Educação indígena. Recriação de identidade. Escola diferenciada.

Introdução

O direito ao uso das línguas maternas e de seus processos próprios de aprendizagem, por meio de uma escola específica, foi consagrado na Constituição Federal de 1988 e ampliado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96). Na década de 1990 houve implementação da educação bilíngüe e intercultural, a elaboração de currículos específicos e diferenciados, e o desenvolvimento de processos próprios de ensino e aprendizagem considerando a diversidade entre os povos indígenas. Na legislação destacam-se ainda o Decreto nº 26/91, a Portaria Interministerial nº 559/91 e as Portarias MEC 60/92 e 490/93, assim como o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena (Parecer nº 14/99 e Resolução nº 3/99 do Conselho Nacional de Educação).

No âmbito do Ministério da Educação, foi criada a Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena (CGEEI) visando cumprir os princípios e os objetivos estabelecidos na legislação e pôr em prática uma política nacional de Educação Escolar Indígena. Diversas ações já foram realizadas ou estão em curso, mas ainda se faz necessário ampliar e fortalecer o processo de conquistas dos povos indígenas. E isto

inclui a formação dos professores. Sem que esta questão seja enfrentada, todas as outras iniciativas podem resultar em grandes fracassos pois é fundamental que existam profissionais qualificados para a elaboração e execução de programas e currículos específicos, considerando a metodologia de ensino e a realização de pesquisas visando a sistematização e incorporação dos conhecimentos e saberes tradicionais, assim como a elaboração de materiais didático-pedagógicos.

Educação Indígena e Educação Escolar Indígena

Por educação indígena entende-se os processos próprios de produção e transmissão dos conhecimentos dos povos nativos¹ do território brasileiro que permitem os aprendizados do cultivar a terra, caçar, pescar e encontrar na natureza as substâncias para a cura das enfermidades. Desenvolve-se com a participação de todo o grupo social. Deste modo, é assumida como responsabilidade coletiva. Quanto a educação escolar é apenas uma das formas encontradas pela civilização ocidental para sistematizar o processo de socialização de seus membros. É importante diferenciar “educação indígena” de “educação escolar indígena”. Ou seja, a educação indígena não se encerra nem jamais se encerrará na escola. Esta instituição foi forjada para transmitir alguns conhecimentos, e o faz a partir de preceitos e condições que estão longe de ser universais.

Os povos indígenas mantêm vivas as suas formas próprias de educação, e estas podem contribuir na formulação de uma política de educação escolar capaz de atender aos anseios, interesses e necessidades atuais, diante das lutas pelo respeito e valorização da pluralidade e da autonomia dos povos na condução de seus destinos. Todavia, muitas vezes as propostas indígenas de escola provocam estranhamento e muita resistência, no que pese apontarem novas possibilidades educacionais.

Foi necessária uma longa trajetória até que as próprias sociedades indígenas constatassem que a educação escolar, de “instrumento de opressão e integração forçosa”, poderia tornar-se uma aliada, ferramenta de luta a favor de seus interesses, na

¹ As populações nativas foram equivocadamente denominados como “indígenas” pelos colonizadores portugueses que pensavam tratar-se de habitantes das Índias. Apesar disso, manteremos essa denominação pois é a usual entre os próprios nativos e, também, nas elaborações sobre o assunto, inclusive a legal.

dinâmica história de contato de cada um destes povos com a chamada “sociedade nacional”.

A Resolução nº 03, de 10 de Novembro de 1999/CNE, sintetiza a conquista legal na elaboração do conceito de educação escolar indígena no Brasil. Ela fixa Diretrizes para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências destacando os princípios e pressupostos que norteiam o novo ideário político-pedagógico desta escola. Estabelece, entre outras diferenças, as “diretrizes curriculares do ensino intercultural e bilíngüe, visando à valorização plena das culturas dos povos indígenas e a afirmação e manutenção de sua diversidade étnica”. Na prática, isto significa abrir espaço para a retomada da cultura, dos processos educacionais, de um tempo de relações vinculadas às experiências do cotidiano, à vivência dos alunos. Uma vivência mediada pela oralidade, pelos mitos, pela imitação. Significa abrir espaços para uma releitura da história, não mais contada só pelos livros. Significa, ainda, produzir novos textos, novos conteúdos. Nessa produção todos entram como autores, pesquisadores, mediadores do diálogo intercultural, recriando a escola.

Cohn (2005) analisa um artigo em que o autor, percorrendo diversas cosmologias indígenas, sugere que os índios pensam a distinção e a relação homem animal de modo inverso do nosso. Se nós tomamos o orgânico como denominador comum entre homens e animais, e se nesse modo de distinguir humanos de animais a diferença não está no corpo, mas, digamos, na alma, ou no fato do homem ser “o único animal racional” e a deter cultura, os índios pensam o oposto, ou seja, que homens e animais compartilham almas ou princípios vitais, sendo sujeitos de um mesmo tipo, diferentes apenas pelo estatuto ou forma de estar no mundo e em seus corpos. Para uns, a natureza é comum a homens e animais e a cultura exclusiva dos primeiros; para outros, a natureza é que difere, a cultura é que é comum. Por isso a ênfase indígena na metamorfose, como, por exemplo, a capacidade de xamãs de tomar formas corporais de animais e se comunicar com eles: porque os animais também são sujeitos no mundo e dotados, a seu modo, de cultura, estar em um novo corpo é adquirir uma nova perspectiva sobre o mundo, é ver o mundo como outro sujeito, os homens tornando-se objetos dessa perspectiva; é, no limite, abraçar outra cultura. Resumido assim, o argumento pode parecer banal ou fazer crer que, de fato, os índios têm uma visão errônea sobre o mundo. Mas ele vai exatamente no sentido oposto: o de que essas filosofias ou ciências indígenas devem ser

tomadas a sério, pois revelam um preceito de entendimento do mundo, das relações entre homens e animais e sobre a atuação no mundo.²

Como, então, tratar de temas da biologia, da ecologia ou da geografia na escola indígena? Ou como tratar textos que remetem à mitologia, ela toda embasada nesses preceitos? Afinal, mais do que conteúdos diferentes, o que esse exemplo revela é que se trata de uma biologia, ou uma ecologia, diferente – no limite, de mundos sociais diferentes. Não basta ensinar taxonomia animal e dizer que nós e eles classificamos os animais de outro modo. Não há como fazer dialogar conteúdos e taxonomias: há de se fazer dialogar modos de ver e entender o mundo.

Outros exemplos podem ser vistos nos dilemas referentes ao ensino da história. Afinal, a temporalidade linear, a narrativa seriada e a cronologia são culturalmente definidos e ligam-se a uma variante cultural de se pensar o tempo, a passagem do tempo e sua causalidade. Não se trata de negar a historicidade, ou um sentido de história, mas reconhecer que ela se funda em preceitos radicalmente diversos dos que conhecemos. Assim, como contar nossa história sem negar-lhes a deles? Não contando versões da mesma história, mas explicitando, para começar, os preceitos historiográficos e temporais que dão forma a essas histórias. Fazendo-o, corremos menos riscos de subverter sua história, ou de dar a entender que são versões desviantes de uma história comum ou, ainda, erro bastante recorrente, reduzir relatos a mitos, como se esses fossem menos verdadeiros que a história.

Como essas questões têm sido resolvidas? Pela formação de professores capazes de construir currículos e gerir suas escolas e sua formação como “pesquisadores”, ou seja, capacitados para construir conhecimentos a serem transmitidos na escola. E tudo isto implica na formulação e execução de políticas educacionais que assegurem efetivamente a escola indígena diferenciada.

Apesar dos inegáveis avanços, resultante de reivindicações, lutas e mobilizações de movimentos dos próprios povos indígenas, com apoio de seus aliados, a difícil e

² Não se está defendendo aqui uma perspectiva relativista de ciência e de conhecimento, mas a afirmação de que se tratam de povos diferenciados e que, igualmente, possuem diferentes concepções de mundo, de conhecimento, de ação no mundo e das relações entre homens, animais e as forças vitais ou espirituais que animam o mundo e a vida. Admitindo-se que se tratam de diferentes concepções e de que cada um dos povos indígenas possui formas próprias de representar o mundo e a vida, do ponto de vista educacional é fundamental que as diferentes concepções sejam focadas: uma como expressão da identidade tribal; outra como expressão dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade. Não são conhecimentos que devam ser colocados em confronto, mas como expressões diferenciadas do mundo societário.

complexa realidade das escolas indígenas aponta para o fato de que, na prática do estabelecimento de novas relações entre o Estado e os povos indígenas, ainda há muito a ser feito para que se concretize a escola indígena almejada pelos próprios povos indígenas. Até porque a escola indígena desejada não se limita a uma forma determinada de ensino e de aprendizagem, mas se articula com as demais formas concretas que correspondem a própria história dos povos indígenas.

Educação escolar indígena (diferenciada, porém com qualidade)

Fruto dos avanços na organização dos indígenas com vistas a elaboração e efetivação de propostas educacionais, desde 2001 foi instalada no MEC a Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena, composta por professores e outros representantes indígenas titulares e suplentes, de diferentes regiões do Brasil. “Sua função é de prestar assessoria e também propor políticas para esta modalidade de educação, sendo a única instância totalmente indígena a executar o controle social de uma política implementada pelo Estado Brasileiro.” (GRUPIONI, 2003, p.151).

Em termos de Amazônia, Heck, Loebens;Carvalho (2005) apontam a COIAB – Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira, como um dos mais importantes espaços de aglutinação e articulação. Hoje a COIAB congrega mais de cem organizações indígenas, de 165 povos.

No final da década de 1980, surgem as primeiras organizações de professores indígenas em diversas regiões do Brasil, com a intenção de discutir a implantação de uma política nacional específica para a Educação Escolar Indígena na perspectiva da melhoria da qualidade da educação diferenciada para os povos indígenas. Em busca de alternativas viáveis que solucionassem os problemas, foram organizados os primeiros encontros regionais de professores com um caráter de intercâmbio cultural, troca de experiências para sistematização dos primeiros documentos que permitiram refletir sobre o assunto. Assim, deu-se início ao processo de discussão sobre a educação escolar diferenciada por meio dos Encontros de Professores Indígenas ou Encontros de Educação Escolar Indígena.

De 13 a 18 de maio de 1988 foi realizado o I Encontro dos Professores Indígenas do Amazonas e Roraima, em Manaus, contando com a participação de 41 professores, representantes de doze povos dos dois Estados. A partir daí, nos anos posteriores foram

realizados vários encontros, organizados pela Comissão dos Professores Indígenas do Amazonas e Roraima, que em 1989 transformou-se na Comissão dos Professores Indígenas do Amazonas e Roraima – COPIAR.

Os encontros propiciaram a produção de documentos decisivos para traçar o perfil da escola indígena, consoante com as reivindicações e os princípios de uma educação escolar indígena diferenciada por região e por etnia, como se pode conferir no caderno “Com As Próprias Mãos”, organizado pelo Conselho Indigenista Missionário (1989). Naquele documento apareceram como prioridades, entre outras, as seguintes recomendações:

- Definição dos currículos e regimentos específicos para as escolas indígenas elaborados pelos professores, juntamente com a comunidade, lideranças, organizações e assessorias; que fosse contemplada no currículo escolar a valorização das culturas, línguas e tradições dos povos indígenas;

- Participação paritária de todos os segmentos da comunidade em todas as instâncias – consultivas e deliberativas de órgãos públicos responsáveis pela educação escolar indígena;

- Formação específica e capacitação periódica para aprimoramento profissional;

- Garantia de assessorias especializadas para a realização de capacitação dos professores;

- Substituição do termo monitor para professor, e que a escolha desses fosse feita pela comunidade, evitando os mesmos critérios utilizados para escolha do professor não indígena;

- Reconhecimento das escolas indígenas pelo Estado, por parte do Conselho Estadual de Educação;

- Viabilizar o intercâmbio entre os professores para troca de experiências através da realização de eventos (cursos, encontros, seminários, congressos, conferências, etc.);

- Destinar recursos para efetivação da formação específica e integral dos professores indígenas através do Governo Federal e Estadual;

- Construir as escolas conforme arquitetura tradicional de cada grupo;

- Priorizar o ensino da língua materna nas escolas e do português como uma 2ª língua a ser ensinada;

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Indígena (1998, p.25) ressalta que a escola indígena deve ser específica e diferenciada desde sua concepção e planejamento “como reflexo das aspirações particulares de cada povo indígena e com autonomia em relação a determinados aspectos que regem o funcionamento e orientação da escola não-indígena”.

A educação indígena diferenciada e de qualidade, é garantida ainda pela Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho – OIT (aprovada no Brasil pelo Decreto Legislativo nº 143 de 20 de junho de 2002) que conclama os governos membros a reconhecer o direito desses povos de criarem suas próprias instituições e meios de educação, possibilitando o ensino ministrado também na língua indígena, a formação de membros desses povos e a participação na formulação e execução de programas de educação de modo a atender as suas necessidades particulares, abrangendo sua história, seus conhecimentos e técnicas, seus sistemas de valores e todas as demais aspirações sociais, econômicas e culturais. Trata-se de uma proposta que visa romper com a concepção de educação massificadora em defesa de uma educação que respeite a diversidade cultural.

Com relação à formação de professores indígenas, esta não tem um modelo onde pautar-se, mas cabe aos próprios educadores a responsabilidade de uma construção coletiva dessa formação. Ao conquistarem o direito a uma escola específica e diferenciada, multicultural e comunitária os povos indígenas, abre-se um campo de estudos no qual, movimentam-se como protagonistas, no sentido de pensar o currículo a partir de outra lógica: a lógica do diálogo entre os seus saberes e os saberes legitimados historicamente pela cultura escolar.

A escola indígena de Marituba

Os sujeitos da pesquisa que deu origem a este texto não falam mais a língua de seus antepassados, entretanto, estão buscando recuperá-la, assim como outros hábitos e costumes dos Mundurucus. Nesse aspecto, a escola tem tido um papel relevante. Isto porque a instituição escola, embora carregue uma história homogeneizadora e etnocentrista que se pautou pela não inclusão das culturas diferenciadas, por força de conquistas legitimadas pelas lutas dos movimentos sociais e pelo que está consagrado

na legislação, hoje se propõe a valorizar as diversas culturas, dando-lhes legitimidade e visibilidade.

A escola que atende a aldeia indígena mundurucu localizada na Floresta Nacional do Tapajós³ (Belterra, Pará, Brasil), já é considerada como escola indígena tanto pela Secretaria Estadual de Educação do Pará quanto pela Secretaria Municipal de Educação de Belterra, e está em processo de construção de seus projetos pedagógicos diferenciados. Nela trabalham seis professores, dos quais apenas um é indígena, e existem 52 alunos matriculados em turmas do ensino fundamental regular, multisseriadas e EJA.

Dentre as dezoito comunidades que integravam a área territorial da Floresta Nacional do Tapajós, apenas três – Taquara, Marituba e Bragança – se assumiram como indígenas. Afirmando sua identidade étnica, renegaram a denominação de caboclos, ou de ‘população tradicional’, assim como o modelo de ocupação de terra previsto na legislação da Floresta Nacional. Desta forma, se distanciaram dos demais grupos com os quais haviam compartilhado um histórico de lutas em defesa de suas terras, gerando algumas tensões, especialmente com aqueles que temem a perda de oportunidades vinculadas à exploração da madeira e de outros produtos extrativos.

Considerando que as aldeias mencionadas estão sob a jurisdição do município de Belterra, é importante registrar que tem havido um relacionamento produtivo com a esfera de governo municipal. Exemplo disso foi quando da elaboração do Plano Diretor Participativo, elaborado durante o ano de 2006 e sancionado em fevereiro de 2007 (Lei nº 131), quando houve a participação de representantes indígenas nos trabalhos, sendo garantido no artigo 37, que as terras dos índios Mundurucu de Bragança, Marituba e Taquara configuram “Zonas Especiais de Interesse Cultural”.

A Prefeitura de Belterra criou a Coordenação Indígena, alocada na Secretaria de Planejamento e Gestão, para tratar exclusivamente dos interesses dos indígenas do município. Há também uma coordenação de ensino indígena, já atuando há dois anos, cuja tarefa central tem sido a assessoria na organização documental das escolas para fins

³ Criada em 1974 tendo por objetivo a exploração sustentada de madeira. Ocupa uma área de aproximadamente 600 mil hectares, limitando-se a oeste com o Rio Tapajós, ao leste com a rodovia Santarém-Cuiabá, e ao sul com o Rio Cupari. Foi a primeira reserva florestal efetivamente implementada na Amazônia, conduzida pelo extinto IBDF. Atualmente está sob a responsabilidade do Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (IBAMA) e do Instituto Chico Mendes, órgãos do Ministério do Meio Ambiente (ICMBIO).

de reconhecimento. No caso da Escola Indígena Munduruku da localidade de Marituba, constatamos que, embora ainda não contemple todos os requisitos legais, reveste-se de grande importância para a comunidade.

A escola foi retratada em textos produzidos por 11 (onze) estudantes, das diferentes turmas, que aceitaram compor uma redação com duas partes. Na primeira, deveriam descrever a escola real, e na segunda escrever sobre a escola de seus sonhos. Além da estrutura física, muitos destacaram também as aulas e os professores, os quais receberam elogios pelo trabalho que desenvolvem. Não havia a necessidade de identificação. Vejamos como a escola é retratada por quem a frequenta na condição de estudante, em trechos selecionados e transcritos da forma que foram redigidos.

- 1) A minha escola ela é muito simplis, está faltando cadeira melho e quadro [...]
- 2) [...] é feita de pau coberta por palhas, não é muito bom a condição da escola mas dar para estudar e também dar para aprender bastante. [...].
- 3) [...] as aulas que acontecem dentro desta pequena escola são as aulas de ciências, português, história, geografia, matemática, religião, estudos amazônicos, arte, educação física e a língua materna. As aulas são boas e tenho orgulho de aprender ainda mais com os meus professores.
- 4) [...]minha escola é cuberta de palha piso de barro cercado de ripa feita pelos indígenas e estudo de baicho de uma arvore as aulas acontece normal com disciplina e além disso temos a língua materna os professores são indígenas e não indígenas mesmo assim eles trabalham de acordo com o conteúdo e a realidade da aldeia.
- 5) A minha escola é bom por que é perto de casa; com relação a estrutura não é boa como diz o artigo constitucional brasileiro da educação, mas temos o contato natural, as aulas estão acontecendo e temos felicidade de estar estudando, mesmo sem prédio escolar adequado, os professores são bons por que são da aldeia e conhece a região, e acompanham a vida da comunidade [...]
- 6) A minha escola é um barracão e tem sala que é de madeira coberta de palha e cercado de ripa quando é quente não estudamos no barracão por causa do brasilite, as aulas são boas pois as disciplinas inclui a lingua materna do povo muduruku [...].
- 7) [...] os professores trabalham como podem, o único material que eles utilizam são da natureza das nossas matas, e eles trabalham de acordo com o nosso povo. As aulas as vezes é bom, é as vezes é enjuada agente que não gosta de ficar até o fim nós quer pescar, caçar, jogar bola. [...]
- 8) A minha escola ela é muito bonita porque é muito ventilada e é uma escola a onde são poucos alunos que estuda e nós somos

colegas e eu gosto muito dela. Gosto muito dos meus professores.
[...]

- 9) [...] minha escola é feita de palha, ripa de pau-darco, piso de barro e os insetos invadem principalmente as formigas, minhocas, cupins e outros. As aulas são muito legais. Os professores são muito criativo, interessados e que tem orgulho de ser professor e eu também tenho orgulho deles por que eu estou aprendendo muito com eles e espero que eles continuem assim [...]
- 10) Na minha aldeia não tenho prédio escolar. A escola é feita de paú é cuberta de palha cercado de ripa, o piso de barro. [...]
- 11) [...] A minha escola é de palha e de ripa não tem banheiro mais eu tenho fé em Deus que eu vou estudar num colejo bem bonito. E o meus professores são bacana mais tem hora que eles tão bravo por que nós também precuram, se nós ficasse calado nós não pegaria ralho.

Considerando que o grupo teve sua identidade reelaborada a partir das lutas que desenvolveu em defesa de sua permanência nas terras que habitavam quando do processo de criação da reserva ambiental Flona do Tapajós, ainda está muito presente a imagem idealizada de uma escola não indígena. Isto se revela também na descrição da escola dos sonhos, como se pode notar a seguir.

- 1) Eu queria que a minha escola fosse de alvenaria para que todos pudessem estudar com tranquilidade [...]
- 2) [...] eu gostaria de ter uma escola com 6 salas ventilado por dentro uma sala com computador no lado dela uma quadra de jogar futebol outro de vôleibol e uma quadra de capoeira.
- 3) [...] eu queria ter uma escola que tenha arcodicionado ventilador sala com internete também com parque para eu brincar, e banheiro dentro, quadra de futebol aula de capoeira para incinar fazer artesanato aprender tocar, violão, bateria, e mais etc.
- 4) [...] eu gostaria de ter, uma escola de arvenaria com banheiro dentro, e três sala e uma secretaria e coberta de telhado e piso de cimento. E ter uns quadros melhor e cadeiras melhoris.
- 5) [...] eu queria que fose como as de cidades grandes, louza de qualidade, cozinha equipada, livraria na escola, área de lazer, internete, comunicação com outros países; sei que tenho cultura natural, mas não vou perde-la por que é raiz; e hoje o mundo e desenvolvido que pressisa de estudo, meus pais não tiveram essa oportunidade, mesmo com minha idade hoje avançada quero continuar estudando na minha própria aldeia.
- 6) Eu gostaria ter uma escola grande com 8 salas de aula. Com salas de informática que tenha o ensino médio. [...]
- 7) Eu queria que fose uma escola de qualidade como tem nas cidades, com o computador, livraria, cozinha boa, merenda sem atrazo, lousa de qualidade e comunicação.
- 8) [...] nós quer uma escola digna de nós índio aqui tem que ser de nosso jeito. É dificio falar em escola dos meus sonhos para mim só falta um prédio, mas viver na aldeia é muito bom aqui nós

brinca e na escola também tem hora de brincar precisamos lutar para continuar formar nossas crianças dentro da nossa cultura para que ela não se perca de suas raízes. Meu avô diz que se os filhos saírem da nossa aldeia eles vão se perder no mundo dos brancos.

- 9) Eu quero uma escola linda, bonita que tenha banheiro, tenha computadores, 4 salas, creches, e também quadra de futebol, e também duas quadras de voleibol, esse que é o meu sonho eu quero que ela seja linda, telha, tijolo, lajotada. E também uma secretaria.
- 10) [...] uma escola diferenciada que tenha bastantes salas, secretaria, quadra de futebol, cozinha, banheiro. E quero professores que tenha bastante conhecimento como minha cultura e com meu povo. Só assim meu sonho será realizado.
- 11) Eu gostaria de estudar numa escola que me faz feliz. Mais eu tenho certeza que um dia eu vou ter uma escola bem bonita daquela escola que todas as pessoas que passar na frente dela vão ficar com inveja e que essa escola me faz feliz é eu vou estudar nela e aprender bastante eu e meus colegas. Uma escola que tivesse umas quatro sala e também banheiro e uma secretaria com todos os livros e dicionários e os lápis de cor. E com quadra de futebol esse e o meu sonho muito grande que eu tenho.

Nos trechos transcritos a partir das redações dos estudantes da escola indígena de Marituba, podemos constatar que são muitas as expectativas com relação a escola, mas ainda não existe clareza quanto a uma educação efetivamente intercultural específica e diferenciada.

Mesmo assim, verifica-se que está em curso um processo de aperfeiçoamento de suas práticas com a incorporação das contribuições oriundas das reflexões críticas do campo pedagógico. Deste movimento acredita-se que surja uma escola onde os conteúdos escolares universais e locais sejam permanentemente reavaliados face às necessidades do próprio coletivo ao qual se destina, e onde os métodos de ensino estimulem a criatividade de alunos e professores, favorecendo o diálogo interrelacional com os conhecimentos historicamente produzidos. Assim, aumentam as chances para que a escola possa garantir a apropriação de conteúdos significativos para a comunidade na qual se situa, sem que isto represente isolamento, fragmentação ou fortalecimento de guetos que, por vezes, se apresentam como sinônimos de educação diferenciada.

Considerações Finais

No Brasil, desde a colonização, o processo educativo figura como elemento relevante nas formas de contato dos brancos em relação aos índios. Da catequização

inicial até as políticas de integração em décadas mais recentes, a educação foi imposta pelos grupos economicamente dominantes. Mas a perspectiva intercultural vem reconfigurando epistemológica e pedagogicamente a instituição escola, inclusive não indígena, a qual funciona tradicionalmente tendo por base um currículo monocultural que homogeneiza as diferenças e acentua as desigualdades sociais.

Nascida para ocultar e silenciar uma cultura dita primitiva e inferior, a escola agora se propõe a respeitar, valorizar, dar legitimidade e visibilidade as diversas culturas. E isto só será possível se houver o diálogo intercultural, as trocas de saberes e conhecimentos produzidos em escolas indígenas e escolas não indígenas. Estamos diante de um grande desafio, o de garantir um ensino de qualidade socialmente referenciada e, ao mesmo tempo, respeitar a diversidade. Trata-se de construir uma nova escola pública com a participação de seus beneficiários.

Embora esteja em curso uma série de ações com vistas a efetiva implantação da educação escolar indígena na área da Flona do Tapajós, ainda persistem diversos problemas. A escola da Aldeia de Marituba, ainda não pode ser plenamente caracterizada como indígena. Para que alcance esta condição, é necessário que seja estruturada e organizada em sintonia com as conquistas e os avanços teóricos e práticos que foram alcançados e os anseios e expectativas dos próprios indígenas, considerando suas tradições e seu futuro. Para concretizar este propósito, é fundamental que a formação de professores seja colocada como prioridade nas políticas educacionais voltadas para a educação escolar indígena.

REFERÊNCIAS

- BANIWA, G. **Educação escolar indígena**: estado e movimentos sociais. In: *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*. Salvador, v. 19, n 33, jan-jun 2010 [p. 35-49].
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Saraiva, 2005.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **As leis e a educação escolar indígena**: programa Parâmetros em Ação de Educação Escolar Indígena. Brasília: MEC/SECAD, 2005.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- _____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.
- CIMI - Conselho Indigenista Missionário. **Outros 500**: Construindo uma nova história. São Paulo: Editora Salesiana, 2001
- COHN, C. **Educação escolar indígena**: para uma discussão de cultura, criança e cidadania ativa. In: *Revista Perspectiva*. Florianópolis v. 23, n 2, jul-dez 2005 [p. 485-515].
- COUNDREAU, H. **Viagem ao Tapajós**. Belo Horizonte: Livraria Itatiaia/Ed. USP, 1977.

DIAS, A.; OLIVEIRA, I. SOUSA, K.de. **Formação continuada:** relato de experiência dos professores indígenas Krikati. In: *Anais do XXII EPENN*. Manaus, 2011.

GRUPIONI, M. D. F.**Do discurso e das ações:** a educação intercultural como política pública. In: *Cadernos de Educação Escolar Indígena*. Barra do Bugres, v. 2, n 1, 2003. [p. 144-161].

HECK, E.LOEBENS, F.; CARVALHO, P.**Amazônia indígena:** conquistas e desafios. In: *Estudos Avançados* 19 (53), 2005. [p. 237-257].

IMAFLOA/MMA/IBAMA/Banco Mundial. **Plano Diretor e mapeamento comunitário da margem direita do Tapajós.** Programa Piloto para Proteção das Florestas Nacionais Tropicais do Brasil (PPG-7). Relatório final. Piracicaba, 1996.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Brasília, 1999. **O Governo Brasileiro e a Educação Escolar Indígena**<<http://www.mec.gov/sef/indigena/Ftp/>>. Acesso em 10.02.2013

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Plano Nacional de Educação*. Brasília, 1999 <http://www.mec.gov.br/sef/indigena/Ftp/PNE.doc>. Acesso em 10.02.2013

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas.** MEC/SEF: Brasília,1998.

PACHECO, Lucilene dos Santos. **Currículo intercultural, bilíngue e diferenciado:** Trançados entre o RCNEI e educação escolar indígena. In: *Anais Eletrônicos do IX Encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino de História* 18, 19 e 20 de abril de 2011. Florianópolis/SC.

Revista FAEEBA do Departamento de educação da Universidade do Estado do Bahia. Edição de número 33, jan/jun 2010.

TUXÁ, Rosilene Cruz de Araújo. **Gerenciamento da educação escolar indígena, poder público e a relação com o movimento indígena:** experiência e reflexão. In: *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*. Salvador, v. 19, n 33, jan-jun 2010 [p. 51-60].