



CATÓLICA
PORTO

EDUCAÇÃO E
PSICOLOGIA

**EDUCAÇÃO, TERRITÓRIOS E
DESENVOLVIMENTO HUMANO**

ATAS DO
I SEMINÁRIO
INTERNACIONAL

VOL. II – COMUNICAÇÕES LIVRES

EDUCAÇÃO, TERRITÓRIOS E
DESENVOLVIMENTO HUMANO

ATAS DO
I SEMINÁRIO
INTERNACIONAL

VOL. II – COMUNICAÇÕES LIVRES

Porto

Universidade Católica Portuguesa do Porto
Faculdade de Educação e Psicologia

CULTURA E EDUCAÇÃO INDÍGENA: LIMITES DO CURRÍCULO ESCOLAR

MARIA DE LURDES CARVALHO & MARIA LUCIMAR JACINTO DE SOUSA
(lucimar.jacinto@gmail.com)

RESUMO

Este trabalho traz uma reflexão sobre a Educação Indígena no Brasil, com base em dados históricos e estatísticos, de forma a melhor compreender e adequar o currículo escolar às diferentes realidades contextuais. Compreender a educação dos índios nos dias atuais requer uma breve recomposição da historicidade desse povo. Exige o reconhecimento dos 500 anos de história do Brasil, onde os povos indígenas foram expostos a um violento processo civilizatório que implicou em transformações na cultura e identidade desses povos. Mesmo com o desenvolvimento de política de proteção ao índio e com leis voltadas para lhes assegurar a cidadania, observa-se um quadro de exclusão social e cultural. Entretanto, a cidadania indígena vem sendo negada ao mesmo tempo em que se legitimam discursos de respeito à diversidade e a diferença. A Escola indígena específica e diferenciada surge como um projeto pensado pelos movimentos indígenas com a finalidade de reparar a lacuna existente na história da educação nacional.

Palavras-chave: cultura, educação, currículo Intercultural, educação indígena.

RESUMÉ

Este trabajo hace una reflexión sobre la educación indígena en el Brasil, en base de datos históricos y estadísticos. Entender la educación de la población indígena en la actualidad requiere de un breve repaso histórico sobre las vivencias de la misma. Exige el reconocimiento de los 500 años de la historia del Brasil, en donde los indígenas han sufrido un proceso violento de “civilización” que ha derivado en transformaciones, mutaciones de su cultura e identidad. A pesar del desarrollo legislativo dirigido a la protección y reconocimiento de la ciudadanía de los pueblos indígenas, se observa un cuadro de exclusión social y cultural. A todos los efectos, los indígenas son brasileños y deben tener igualdad de tratamiento según las propias leyes brasileñas, no obstante resulta paradójica que la ciudadanía indígena viene siendo negada a la par que se desarrollan discursos de respecto a la diversidad y a la diferencia. En este contexto surge la necesidad del desarrollo de una escuela indígena específica y diferenciada, que aparece como proyecto pensado por los movimientos indígenas con la finalidad de reparar la laguna existente en la historia educativa de Brasil.

Palabras Clave: cultura, educação, currículo intercultural, educação indígena.

INTRODUÇÃO

O estudo sobre Educação Escolar Indígena exige que se parta de um debate anterior sobre Cultura, compreendendo e explicitando esse conceito como etapa do processo de planejamento e organização do

currículo da escola indígena. Para Chauí (1996) a cultura, em termos genéricos, é visualizada como o campo simbólico e material das atividades humanas. Os significados atribuídos a objetos, plantas, animais, símbolos, mitos, ritos perpassam pela formação humana e são resultantes das interações produzidas no meio cultural. Esses elementos dão sentidos à existência e formam a identidade dos sujeitos, e, como produtos das relações históricas e culturais, são mutáveis e transitórios.

A cultura é produto da formação humana, ou seja, o conjunto dos modos de viver e de pensar cultivados, civilizados, polidos, que também costumam ser indicado pelo nome de civilização (Abbagnano, 2003) Nesta perspectiva, o conceito de cultura expressa além da formação humana, os modos de viver do homem em sociedade, suas formas de interpretação dos signos sociais e atuação na meio em que vive, em correspondência aos padrões culturais estabelecidos.

Nesse sentido, cultura é compreendida como uma rede de significantes e significados que compõem os sentidos e imaginário social e que tem origem e se legitima nas interações sociais que os indivíduos estabelecem, na medida em que se comunicam e penetram em um determinado universo imaginativo e cultural.

A cultura escolar, como decorrente de uma cultura mais ampla, e com uma rede de significantes, por exemplo, adquire legitimidade e sentido histórico em um processo contínuo de resignificação de espaços, tempos, conceitos, conteúdos e padrões organizacionais, na medida em que estes são produzidos e ou modificados, como decorrentes das situações sociais advindas de vivências e experiências culturais.

Os etnólogos afirmam a cultura como o conjunto de todas as atividades humanas, espirituais ou materiais. Surge a partir daí o conceito de cultura popular e cultura de massa, observadas na interação dos sujeitos com diferentes elementos do seu universo existencial e no conjunto de comportamentos e características dos determinados grupos sociais a que pertencem. Para Arendt-(2003) sociedade de massas e cultura de massas parecem ser fenômenos inter-relacionados, em que seu denominador comum não é a massa, mas a sociedade na qual também as massas foram incorporadas.

Nessa compreensão, na sociedade de massas não existe uma cultura única, mas culturas, embora existam elementos de uma cultura homogeneizante que busca sobrepor-se as demais como decorrentes das atividades humanas de ordem econômica-social. Decorre dessa relação a divisão entre cultura geral e científica, ou cultura popular e de elite ou, mais ainda, cultura letrada, e os chamados iletrados.

Nesse sentido, são produtos culturais aqueles advindos tanto da sociedade de massas quanto os elementos da cultura heterogênea, de diferentes grupos sociais, como a cultural indígena, na qual as formas de organização social e meios de produção da subsistência são específicos. Compreender esses distintos elementos, como fenômeno humano e simbologia representativa de determinados povos, de diferentes identidades étnicas, possibilitará a base para o desenvolvimento de um currículo intercultural.

Para dar suporte ao currículo intercultural, os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998) propõem o ensino e a aprendizagem de uma cultura geral, que propicie aos estudante o domínio de conhecimentos básicos que assegurem a valorização e apropriação do patrimônio cultural brasileiro, bem como o ensino da pluralidade cultural com ênfase ao respeito as diferenças, com o reconhecimento das características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais que convivem no território nacional.

A inclusão da temática pluralidade cultural no currículo escolar atende ao pressupostos dos pilares da educação para o século XXI, que pretende estabelecer novas bases de convivência social entre os diversos sujeitos como a possibilidade de desenvolver nos indivíduos o sentimento de pertencimento

a uma comunidade, país, nação, estabelecendo relações de interdependência social e cultural, (Lima, 2007). Observa-se que o que se almeja é promover a crítica das relações sociais discriminatórias e excludentes, e através das práticas pedagógicas, demonstrar ao aluno a realidade brasileira como a de um país complexo, multifacetado e algumas vezes paradoxal.

Ao nível da retórica preconiza-se o respeito e a solidariedade humana, entretanto, o que se observa é a intencionalidade de, através da escola, se desenvolver a cultura do conformismo¹ frente à imposição de uma cultura global. Embora se reconheça que a escola é um lugar de aprendizagem da cultura universal, nela os alunos se relacionam muito mais com a cultura dominante, em detrimento das culturas próprias, locais, nacionais.

A sociedade começou a monopolizar a cultura em favor dos seus próprios objetivos, tais como posição social, status, poder e dinheiro. Arendt (2003) destaca que, nessa luta por posição social, a cultura passou a desempenhar enorme papel como uma das armas, se não a mais apropriada, para ascender de posições inferiores – onde a realidade estaria situada – para posições superiores onde o belo e o espírito estariam em seu alento. Então disseminar na escola a idéia de que através da educação o sujeito pode ascender social e culturalmente, que é o discurso dominante, trata-se de por a educação a serviço da esfera do capital em atendimento a um modelo econômico e social global.

A globalização da economia deu origem ao movimento de globalização cultural e social. Dessa maneira padrões comportamentais dos países ditos de primeiro mundo passaram a ser observados em todos os países pobres, ou subdesenvolvidos como o Brasil. As mudanças partem do sistema produtivo para o político e, o econômico e, intervém, também, no campo da cultura. Porém, ao invés de garantir maior qualidade de vida e acesso a bens culturais a globalização tem produzido mundialmente um exército de pessoas excluídas do mundo do trabalho e da cidadania em detrimento dos interesses do mercado mundial em sua recente configuração.

Magnoli (2003) enfatiza que a sua dinâmica é a da negação da igualdade política dos cidadãos, que é o fundamento da república e da democracia. O seu discurso legitimador organiza-se em torno da radicalização metafísica da noção de culpa coletiva. Assim, brancos, negros e índios são definidos em bases raciais e os representantes atuais da “raça branca” devem expiar a culpa de seus ancestrais de “raça”. Em suma há preconceito de raça por conseguinte parece ser mais ético falar em etnia. Em tese a atenção a diversidade com o reconhecimento de diferentes cultura é um modo de reparação socio histórica das pressões e desigualdades econômicas e sociais provocadas pela colonização

A desigualdade econômica fere a dignidade humana, a identidade cultural e acentua as diferenças entre os sujeitos provocando muitas vezes comportamentos hostis, como discriminação, preconceito, bullying e xenofobia. O Homem produto da Polis, desenvolve uma crise de identidade em face da imposição de uma cultura globalizada. O respeito à pluralidade cultural antes compreendida como um princípio educativo se apresenta como um problema. É comum perguntar-se como lidar com a diferença, na busca cada vez mais de estratégias hegemônicas.

¹ La capacidad de la cultura para suscitar y alimentar las fuerzas discursivas y las relaciones materiales de poder que conforman la vida pública democrática, parece estar en crisis, expuesta al menosprecio y al escarnio de fuerzas que ocupan una amplia gama de perspectivas ideológicas. Muchos educadores, intelectuales y emisores políticos conciben la noción de cultura como una forma peligrosa o romántica de política práctica, con su proliferación de discursos críticos ideados para tratar los principales problemas sociales y reelaborar la configuración institucional. Según los entendidos de cualquier estrato del espectro ideológico, la naturaleza estratégica y performativa de la cultura como ámbito político, con la capacidad de crear cambios sociales a través de la divulgación de identidades e relaciones democráticas y de planes institucionales, se plantea o bien como una amenaza al orden establecido (las configuraciones establecidas) en materia de poder o bien como una desvirtuación cínica de las luchas políticas reales, basadas en el sistema de clases. (GIROUX, 2001, p. 12,).

Neste sentido Libânio (2004) enfatiza que há a necessidade do entendimento de que as identidades locais, minorias étnicas, raciais, religiosas e tantas outras diferenças culturais constroem suas próprias subjetividades, e identidades, nos espaços multidimensionais do mundo contemporâneo, que são, também, espaços multiculturais, organizados pela lógica da diferença, que determina não tanto a riqueza de convivência no pluralismo de perspectivas, mas, antes, diferenças de posições sociais.

Evidencia-se que no Brasil a dominação cultural da Metrópole Portugal, sobre a colônia, deixou para o povo brasileiro uma herança de inferioridade e dependência de todas as demandas culturais que vem da Europa, demonstrando que na cultura nacional ainda se mantém em muitos aspectos um pensamento filosófico, social e cultural colonialista. Assim a cultura nacional passa a ser (Silva e Moreira, 2006 p. 27) um campo de produção de significados, no qual os diferentes grupos sociais, situados em posições diferenciadas de poder, lutam pela imposição de seus significados à sociedade mais ampla.

Nesse campo contestado, onde se observa o jogo de poder, a escola considerou o currículo como o instrumento por excelência do controle social que se queria estabelecer. Coube a escola inculcar os valores, as condutas e os hábitos “adequados”. (Silva e Moreira, 2006 p. 27.).

Assim, a cultura como um jogo de poder é o lugar onde fatalmente está envolvida a definição da identidade cultural e social dos diferentes grupos. A cultura é um campo onde se define não apenas as formas que o mundo deve ter mas também a forma como as pessoas e os grupos devem ser, entretanto nesse jogo a identidade cultural de determinados grupos ou sociedades não podem ser discriminadas, tratados como fora do padrão ou como minorias. O que deve ser legitimado é o direito a diferença cultural.

Évidencia-se portanto que um projeto étnico é o fator de legitimidade da cultura de determinado povo em virtude desses povos manterem a crença de que as necessidades/dificuldades de sua etnia (povo indígena) se resolverão com mais escolas, com mais e melhor ensino escolar para suas crianças, e com maior habilidades para lidarem com as situações interculturais, (D’ Angelis, 2012 p 87), entendendo projeto étnico, como um tipo de projeto histórico de um grupo étnico que se baseia no fato de que as diferenças entre aquele grupo e os demais são diferenças de origem cultural e linguística. Portanto, a educação Indígena, nesse sentido deve ser pensada como um projeto étnico-politico pedagógico e como alternativa para que os diferentes grupos culturais sejam reconhecido, valorizados e respeitados em sua cultura.

PRINCÍPIOS PEDAGÓGICOS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

O Ministério da educação (MEC) publicou O Referencial Curricular Nacional para a Educação Indígena (RCNEI, 2005). O documento ressalta os seguintes pedagógicos para a educação escolar indígena: Interculturalidade, etnicidade e Bilingüismo com ênfase num currículo Intercultural. Os princípios pedagógicos, de natureza teórico-epistemológica foram propostos como parametro norteador na elaboração do projeto político-pedagógico da escola indígena. Nessa sentido uma melhor compreensão desses conceitos se faz necessário pois são as base da construção do currículo da educação escolar indígena.

PRESSUPOSTOS DO PRINCÍPIO PEDAGÓGICO DA INTERCULTURALIDADE

Quando se fala em interculturalidade no contexto da educação indígena o que se compreende é a existência de duas culturas ou mais que se relacionam de alguma forma. No Brasil, desde o período colonial, existe uma relação intercultural entre a escola não indígena e os povos indígenas. Entretanto o que percebe, é que vem ocorrendo historicamente a imposição de uma determinada cultura sobre as demais.

Essa preocupação em conceber os currículos educacionais indígenas como interculturais evidenciam uma situação comum e existente na vida quotidiana dos povos indígenas. Desde os primeiros contatos do chamado período civilizatório, os indígenas mantêm a convivência, nem sempre harmoniosa, com a sociedade não-indígena, ou seja, uma relação intercultural, porém numa posição hierárquica verticalizada, marcada por dominação e abuso de poder

A escola, quando se instala numa comunidade indígena – quer a pedido desta, quer à custa de ações marcadas por imposições colonialistas ainda tão presentes em nossos dias –, traz no seu cerne essa problemática, visto ser a escola uma instituição tão caracteristicamente marcada pelos modelos das sociedades etnocêntricas ocidentais (RCNEI) (MEC, 2005).

Para Chauí (1996) essa concepção do índio como alguém incapacitado, sem conhecimentos e que, por isso, tem de receber tudo de alguma outra sociedade, de outros povos, que, por sua vez, se consideram “superiores”, caracteriza um processo de escolarização desenvolvido para atender a interesses colonialistas: a invasão e a posse da terra, a “domesticação” dos índios para o trabalho escravo etc. Infelizmente, essa concepção se encontra ainda bastante presente nas relações entre o Estado brasileiro e os povos indígenas, e aparece sobremaneira nos currículos escolares tradicionais fortemente marcados pela cultura etnocêntrica.

Como pensar a interculturalidade numa escola situada nesse contexto? Evidencia-se muito claramente que as relações entre as sociedades indígenas e a sociedade majoritária, dominadora, estão acontecendo de maneira extremamente assimétrica, desigual, ainda pautando-se pelos parâmetros impositivos implantados pelos colonizadores europeus desde que aqui chegaram. O que acontece ainda hoje na maioria das escolas existentes em áreas indígenas é o reflexo de uma situação sociopolítica mais abrangente, que marca as relações entre os povos indígenas e sociedade envolvente. O currículo, assim, se traduz numa imposição cultural (RCNEI) (MEC, 2005).

A interculturalidade proposta no RCNEI (2005) cumpre o papel de elo integrador das diferentes culturas. Assim a abordagem da interculturalidade no currículo, deve que ressaltar o respeito as diferenças. É pois um dos aspectos desejáveis para um projeto pedagógico de educação escolar indígena pois é compreendida como uma das condições necessárias para que seja ressaltada a especificidade de cada cultura indígena existente e ao mesmo tempo que promove a interrelação entre as mesmas e destas com a cultura mais ampla. São diferentes povos, com diferentes línguas, e diferentes culturas, constituindo uma sociedade multiétnica e intercultural.

ETNICIDADE PRESSUPÕE O RESSALTO A DIFERENÇA.

A diferença cultural constitui a identidade étnica, assim a idéia de fronteira cultural, entendida na sua mais forte polissemia, tem oferecido importantes debates, não só como objeto de estudo, mas também como um importante instrumento de análise sobre o conceito de identidade étnica. É deste conceito, que grande parte dos estudos sobre etnicidade são desenvolvidos no Brasil e especificamente no campo da etnologia indígena. Assim a etnicidade como pressuposto do currículo escolar indígena faz parte dos princípios teóricos epistemológicos e metodológicos da educação indígena. No Brasil, quando se fala em educação indígena, fala-se em educações, pois cada etnia indígena requer um modelo específico de organização curricular e educacional.

O BILINGÜISMO PRESSUPÕE O ENSINO E A APRENDIZAGEM EM DUAS LÍNGUAS.

Nesse estudo nos referimos ao bilinguismo como a aprendizagem da língua portuguesa através do ensino e da preservação da língua materna própria de cada etnia. Os diferentes povos indígenas habitantes do território brasileiro falam várias línguas. A maioria é falante de também da língua portuguesa e infelizmente muitos deixaram de ser falantes das suas línguas maternas, existindo raros povos que falam somente a língua própria de sua etnia.

Para Silva e Azevedo (2004) o bilingüismo é o objeto que vai assegurar a transformação da escola das comunidades indígenas, historicamente destinadas à civilização dos índios, em um lugar para o exercício pleno da cidadania e da autonomia indígena. Assim, torna-se necessário que, tanto nas matrizes curriculares de formação básica quanto nas específicas, o professor indígena possa desenvolver o exercício da problematização teórica referente à educação de modo geral, à educação escolar indígena e às políticas lingüísticas e indigenistas.

Para que ocorra o ensino bilíngüe é imprescindível a formação de professores bilíngües, ou seja, deve ser assegurado aos professores indígenas além de uma formação que lhes permita construir uma proposta educacional de base antropológica, conhecimentos lingüísticos e pleno domínio da língua portuguesa, que estes utilizam como estrangeiros. Tal domínio exige ainda a apreensão da linguagem e grafia do idioma próprio da sua etnia tendo como base o respeito às diferenças étnico culturais.

Essa proposta curricular deve ser desenvolvida em estreita sintonia com a prática pedagógica, tanto na elaboração e desenvolvimento de projetos pedagógicos, de regimentos e de calendários escolares, quanto na elaboração de materiais didáticos e definição de metodologias de ensino e também com os projetos das comunidades. Para Silva e Azevedo (2004) o bilingüismo ou multilingüismo possibilitará ao professor indígena maior acesso às condições para promover qualquer tipo de ensino: monolíngüe bilíngüe, trilingüe, além de maior domínio sobre os códigos culturais de sua etnia para uso como recurso de aprendizagem.

O importante é que seja oferecido ao professor indígena tenha condições de colocar, efetivamente, a escola a serviço de sua comunidade, contribuindo com o desenvolvimento dos projetos de melhoria de vida. O currículo intercultural e o ensino bilíngüe aparecem para o indígena como instrumentos de dissolução de relações colonialistas, possibilitando também a dissolução de subalternizações e exclusões.

O CURRÍCULO INTERCULTURAL E A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

Constituição Federal (1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) garantem aos povos indígenas o direito a uma educação escolar específica, diferenciada, intercultural, bilíngüe/multilíngüe, o que culmina na elaboração do projeto de escola própria. Vale ressaltar que a proposta de constituir a escola própria é algo novo, mais fortemente reivindicada nas duas últimas décadas. Entretanto, trata-se de uma trajetória complexa que envolve a criação de organizações indígenas legítimas objetivando que os movimentos sociais solicitem que os direitos educacionais sejam garantidos.

A categoria escola indígena passou a ser legalmente modalidade de ensino com o parecer CEB 011/2000 diferenciando-a de outras escolas existentes no sistema educacional. É responsabilidade dos estados federados e municípios a organização e manutenção das escolas indígenas. Apesar de haver pouca distinção entre educação indígena e educação escolar indígena, essa última caracteriza-se pelos conhecimentos tradicionais adquiridos por meio do acesso aos códigos linguísticos culturalmente hegemônicos (RCNEI) (MEC, 2005).

O Decreto Federal 6.861/2009 é um marco legal da educação indígena do Estado do Amazonas, pois cria seis territórios etnoeducacionais, abrangendo cinquenta municípios do estado. Com os territórios etnoeducacionais, os recursos para a educação Indígena não são mais administrados pelos estados federados, mas pelos territórios etnoeducacionais, que são regiões com as mesmas características geopolíticas e de grupos étnicos com culturas semelhantes.

Com a implantação dos territórios etnoeducacionais a intencionalidade é dar suporte aos povos indígenas na execução dos seus projetos políticos pedagógicos a fim de assegurar a manutenção e os resgate da cultura e identidade indígena. A identidade dos povos indígenas se caracteriza por culturas próprias de cada etnia, língua e costumes. E torna-se função da escola indígena valorizar e promover a aprendizagem dos saberes inerentes a cada etnia a fim de sustentar e fomentar o resgate cultural e de identidade.

Garantir um currículo diferenciado para todos e, ao mesmo tempo, respeitar a diversidade regional, social e cultural é um grande desafio para o desenvolvimento de um projeto de educação escolar indígena. Trata-se de uma escola pública construída com a participação de seus beneficiários, que valorize a história, a memória coletiva e as experiências educacionais de cada etnia, através do Projeto político Pedagógico.

Para Padilha (2003) o surgimento de organizações indígenas resultantes de povos que foram obrigados a aderir ao silêncio para não desaparecer, e que hoje emergem com toda a riqueza cultural ainda preservada, possibilitará a construção de um currículo escolar indígena voltado para a construção de uma escola específica e diferenciada, com estratégias de desenvolvimento e autonomia dos povos indígenas além da auto-afirmação de suas identidades. A diversidade cultural do país e a concepção de escola indígena plural e integradora exigem que o novo currículo delineado para a escola indígena, atenda aos desafios da sociodiversidade.

No contexto atual, a sociedade nacional também tem o desafio de redefinir suas posturas, seus conceitos políticos e sociais, para garantir às minorias o direito à igualdade e à diferença. Padilha (2003) destaca o Brasil como um país pluricultural e multi-étnico, mas marcado pela desigualdade social, onde corrigir os erros do passado requer uma tomada de decisões e mudanças nas ações governamentais e uma reflexão profunda acerca da história brasileira.

Considerando o exposto, analisa-se que, por mais que a legislação nacional garanta aos povos indígenas a escola própria, é impossível o desvinculamento desse modelo educativo dos saberes das sociedades envolventes, pois o sistema educacional enquanto patrimônio do Estado encontra-se organizado por políticas, conhecimentos e valores diferenciados dos anseios indígenas, não deixando de considerar os direitos concedidos à essa população. É nesse contexto que a interculturalidade se torna a proposta mais viável para que, de fato, os processos de ensino e aprendizagens sejam mais significativos para os povos indígenas, sendo que “[...] a interculturalidade não é inverter a relação desigual de discriminado a discriminador, mas uma superação de qualquer forma de simetria nas relações culturais entre indivíduos e sociedades” (LUCIANO, 2008, p. 71).

Um outro ponto que merece observação é que os povos indígenas em quase sua totalidade (com exceção àqueles que ainda vivem isolados nas florestas) mantêm contato e relações com a sociedade nacional, fazendo parte dessa mesma sociedade, portanto sendo brasileiros de direito e integrando-se de alguma maneira na mesma.

[...] Assim sendo, os povos indígenas, por também participarem das relações sociais, políticas e econômicas com a sociedade nacional brasileira, acabam sempre apoiando ou sustentando algum projeto político nessa sociedade (D'ANGELIS, 2012, p. 86).

Portanto a educação intercultural como paradigma para as escolas indígenas, propõe troca de elementos de várias culturas, como conhecimentos, valores e tradições, que se articulam e se integram nas práticas cotidianas das pessoas e migram para o campo das políticas de divulgação e de valorização da diversidade cultural e para o dia a dia dos indivíduos, das instituições e da vida em sociedades.

Ademais, é relevante enfatizar que a escola própria não deve ser igual à escola da sociedade não indígena. Isso porque os anseios, as políticas, a cultura e os valores indígenas devem ser o ápice daquilo que se pretende desenvolver como proposta educativa nas aldeias. Nesse viés,

[...] os valores e as necessidades educacionais da sociedade indígena são diferentes, e por isso sua escola será diferente. Isso significa que o sistema educacional de uma sociedade está subordinado aos interesses gerais dessa comunidade. Em outras palavras, a educação faz parte das políticas que cada sociedade adota, buscando a sua sobrevivência e a continuidade das coisas que ela valoriza e em que acredita (por exemplo, sua língua, sua música, sua religião, etc.). (D'ANGELIS, 2012, p. 86).

É nessa contextualização que se situa a proposta da interculturalidade articulada ao currículo específico e diferenciado das escolas indígenas, o que resulta na escola própria.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O diálogo deve ser a base para as relações entre as diferentes culturas. A escola tem o dever de educar e reeducar os alunos para o convívio com as diferenças entre os indivíduos e as sociedades. Deve destacar a cultura indígena, mostrando as diversas características presentes nas sociedades indígenas e sociedade mais ampla.

A Educação escolar indígena busca o resgate e manutenção dos costumes dos índios e concomitantemente, ensinar a língua materna, juntamente aos outros conteúdos ministrados, auxiliado por um currículo diferenciado que ampara essa visão, onde o respeito e valorização da diversidade linguística estão diretamente relacionados ao direito à educação.

No entanto, deve-se observar que a oferta desse direito remete a um modelo exógeno de educação, devendo ser respeitadas as diferenças existentes entre “educação indígena” e “educação escolar indígena” onde a mesma não se encerra na escola. A oferta de uma escola indígena intercultural deve ser pautada pelos princípios fundamentais da educação indígena, onde o respeito as formas de organização social dos índios, a valorização de suas línguas maternas, os saberes e conhecimentos tradicionais deve compor os currículos formulados.

Se faz importante observar que a escola é uma criação cultural oriunda das organizações não-indígenas, portanto no Estado brasileiro, a responsabilidade nacional referentes às políticas de educação escolar indígena é de competência do Ministério da Educação, sendo que, cabe aos Estados e Municípios executar esses direitos para que os mesmos sejam garantidos aos povos indígenas.

Portanto, a verdadeira escola indígena será aquela pensada, elaborada e gerida pelo povo indígena, de acordo com seus anseios, expectativas e modos de organização política e social, voltada para seu futuro. Sendo um projeto coletivo, essa escola indígena específica e diferenciada será construída para efetivo exercício da cidadania e da autonomia. Para tanto, as instituições públicas responsáveis devem centralizar esforços para providenciar estratégias de participação, sob pena de cometer a negação dos direitos constitucionais.

Concluimos, dessa maneira, que o discurso da escola indígena, para se transformar em política educacional de fato, aponta para a necessidade de atuação de educadores indígenas não menos que radicais, ativamente engajados, constituídos de uma cultura de base antropológica e democrática, com recursos para dialogar com as esferas do poder público na produção da voz e da luta dos povos indígenas que não deve se extinguir.

REFERENCIAS:

- Abbagnano, N. (2003). *Diccionario de filosofia*. São Paulo: Martins Fontes.
- Arendt, H. (2003). *Entre o Passado e o Futuro*. (5ª Ed.). São Paulo: Perspectiva.
- D'Angelis, W. (2012). *Educação escolar Indígena; Um projeto étnico ou um projeto etnico-político? Aprisionando Sonhos: A educação escolar indígena no Brasil*. Campinas; Curt Nimuendaju
- Chauí, M. (1996). *Conformismo e Resistência: aspectos da cultura popular no Brasil*. São Paulo: Brasiliense.
- Constituição Federativa do Brasil de 1988*. (2004). Brasília: São Paulo: Saraiva, 22ª ed.
- Giroux, H. A. (2001). *Cultura, Política y Práctica Educativa*. Barcelona: Graó.
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasil (LDB). (1996). Lei nº. 9.394/96. Brasília: Governo Federal
- Libâneo, J. C. (2004). *Organização e Gestão da Escola*. (5ª Ed.). Goiânia: Alternativa.
- Lima, M. L. S. *Os pilares da educação mundial; pressupostos para a pratica pedagógica*. (2007). Silva, J. G. e Lima, M. L. S. (Orgs). *Educação de Jovens e adultos: Convivendo e aprendendo com as diferenças*. Rio de Janeiro: Memvavmem
- Luciano, G. (2008) *Diversidade Cultural, educação e a questão indígena*. Barros, J. M. (Org). *Diversidade cultural; Da proteção a promoção*. São Paulo: Autentica
- Ministério da Educação e Cultura, Secretaria de Educação Continuada (2005). *Alfabetização e Diversidade – Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI)*: Brasília: Governo federal
- Ministério da Educação e Cultura, Secretaria de Educação Fundamental do Brasil (2001). *Parâmetros Curriculares Nacionais: Pluralidade Cultural, Orientação Sexual*. Brasília: MEC/SEF.
- Magnoli, D. (2003). revista Pangea Mundo. quizenario de economia, politica e cultura. http://www.clubemundo.com.br/pages/revistapangea/show_news.asp?n=180&ed=1
- Padilha, R. P. (2003). Projeto político pedagógico: Caminho para uma escola cidadão mais bela, prazerosa e aprendente. *Revista Pátio*, ano VII, nº.25 fevereiro.
- Silva, T. T e Moreira, A. F. (2006) *Curriculo, Cultura e Sociedade*. 9ª edição. São Paulo; Cortez.