



escritos
indígenas

Educação escolar indígena como novo paradigma na visão indígena: experiências, conquistas e desafios

Rosilene C. de Araújo Tuxá*

Introdução

Os direitos educacionais indígenas definidos na constituição de 1988 marcam o início da consolidação dos avanços alcançados junto ao Estado pelo movimento indígena, que há cerca de cinquenta anos se organiza e luta na busca de uma educação que atenda as suas expectativas de vida.

Essas mudanças representam avanços importantes que, sem dúvida, buscam proporcionar a implementação dessa política. Porém sua ampliação, execução e efetividade por parte do regime de colaboração entre os entes federados ainda é insatisfatória, gerando grandes impasses e obstáculos na organização do Sistema de Ensino.

Para que essa situação seja superada, é necessário maior apoio no fortalecimento das discussões sobre a Educação Intercultural Indígena; é preciso que se proponham espaços de discussão entre representantes indígenas e gestores públicos para planejamento coletivo e participativo na construção dessa educação; e que os protocolos de intenções assumidos pelos entes federados sejam de fato colocados em prática, sendo acompanhados e avaliados continuamente pelo movimento indígena e pelo poder público.

1 Reflexões sobre a educação escolar indígena: interculturalidade e sustentabilidade

A questão da articulação entre o desenvolvimento sustentável dos povos indígenas e a formação escolar é complexa em toda a América latina. Ela é particularmente sensível no que diz respeito aos povos indígenas do Estado da Bahia que, expulsos de suas terras, ou seja, de suas referências de vida

* Mestranda em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB); Especialista em História do Brasil pelo Centro de Ensino Superior do Vale do São Francisco (CESVASF); Historiadora pela Universidade de Pernambuco (UPE); Licenciada em Ciências Matemática e da Natureza pela Universidade do Estado do Mato Grosso (UNEMAT); Professora de Práticas Pedagógicas do Centro de Ensino Superior do Vale do São Francisco (CESVASF), 2007; Professora da Área de Ciências Natureza e Cultura no Curso de Formação Inicial - Magistério Indígena da Bahia, 2006; Coordenadora de Educação Escolar Indígena na Secretaria da Educação do Estado da Bahia. E-mail: rcaraujo@sec.ba.gov.br

e de sua autonomia econômica e referência ancestral, foram vítimas de um processo brutal de colonização brasileira. Nesse contexto, uma autora como Rosa Helena Dias da Silva (2002, p. 126-128), inspirando-se em BATALHA (1989), ajuda-nos a problematizar o processo de *resistência* (preservação de sua autonomia cultural) / *apropriação* (capacidade de decisão sobre elementos culturais alheios) / *inovação* (criação de novos elementos culturais próprios). Esse processo é complexo e percorrido por tendências contraditórias. Como enfatizam Antonio Brand e Adir Nascimento:

Podemos entender que sustentabilidade diz respeito à dinâmica interna de trocas, em um sistema social específico, com seus padrões de qualidade de vida, incluindo conhecimentos e experiências específicas, atualizadas em um contexto de rápidas mudanças. (Brand e Nascimento, 2006, p. 71).

Essa dinâmica interna de trocas, materiais e simbólicas, se expressa na resistência e na vontade dos indígenas de serem protagonistas na tomada de decisões no que diz respeito à formação da juventude indígena. Assim, a própria resistência/apropriação/inovação pressupõe certo nível de sustentabilidade, base para se pensar a Educação Intercultural Indígena. Procurando saber de maneira precisa as necessidades plurais, os desejos múltiplos e as perspectivas dos povos indígenas, em primeiro lugar dos jovens, sem perder de vista a realidade econômica, política e cultural de cada povo, podemos, de maneira participativa, avaliar juntos a complexidade do contexto humano e ambiental no qual podemos idealizar uma Educação Intercultural Sustentável em Territórios Indígenas.

Segundo Konder (2000, p. 112), “toda sociedade vive porque cada geração nela cuida da formação da geração seguinte e lhes transmite algo da sua experiência, educa-a. Não há sociedade sem trabalho e sem educação.” Essa perspectiva simboliza o horizonte e os limites de classe, os dilemas e os conflitos face à educação e formação humana que, historicamente, a burguesia enfrenta. Assim, a educação ainda aparece como solução para este novo quadro que se instala. Agora o indivíduo é o responsável, seguindo a lógica privada da exclusão, a serviço do conjunto de métodos e técnicas de organização e gestão do processo produtivo e da sustentabilidade. Vivemos um momento específico e histórico numa sociedade de mercado capitalista, que defende suas práticas e permanências através da valorização cultural, social, política e econômica e de modo próprio de vida. Uma sociedade que tem buscado alternativas para a melhoria da qualidade de vida e, nessa busca incessante, a educação tem sido o caminho mais procurado. Inseridos nesse contexto, os povos indígenas têm buscado a valorização, reafirmação, manutenção de seus valores cultural e territorial por meio da Educação Intercultural e Sustentável. Schaff (1995, p. 45) nos alerta para a possibilidade de haver grande risco social no que se refere ao acesso ao conhecimento.

Comenta que a sociedade da informática pode produzir nova divisão entre as pessoas: “uma divisão entre as que têm algo que é socialmente importante e as que não têm. Este ‘algo’, no caso, é a informação no sentido mais amplo do termo que, em certas condições, pode substituir a propriedade dos meios de produção como fator discriminante da nova divisão social...” e, “o sistema de valores aceito pelo indivíduo exerce uma influência dominante sobre suas relações sociais, diz respeito à sua integração ou alienação à sociedade, ao sentido da vida e ao modelo de caráter social.” Os valores se transformam no tempo e no espaço, de acordo com a totalidade das relações sociais em um dado período ou em uma determinada sociedade. Assim, na nova sociedade em que buscam os povos indígenas, os valores são reafirmados e acrescidos aos valores coletivos do desenvolvimento territorial ecologicamente e socialmente sustentável.

Analisando a trajetória histórica da educação brasileira, constata-se que ela sempre foi pensada, organizada na perspectiva de atender tão somente às exigências de um modelo social e econômico que favorecesse as classes sociais abastadas da nossa sociedade. Não acontece diferente na Bahia e nas comunidades indígenas. A expansão da escolaridade na Bahia ocorreu de forma lenta e hierarquizada, acompanhando o crescimento do comércio, indústria, respondendo às necessidades mercadológicas do momento, da cidade. Esse desenho educacional perdurou por vários séculos, moldou-se, apresentando novas configurações, constituindo-se em elemento fundante no controle das massas trabalhadoras e no seu aprimoramento a serviço do capitalismo. Sendo essa a lógica da educação, instituiu-se a valorização de uma concepção eurocêntrica, elitista da educação, parâmetro que norteou tanto o desenvolvimento das políticas públicas dos sistemas de ensino na Bahia, como os diversos currículos escolares que ainda hoje insistem numa prática tradicional, sem considerar o contexto escolar e a diversidade cultural tão rica no nosso estado.

Essa lógica submeteu à exclusão as populações pobres, os diferentes grupos sociais como os indígenas, processo determinante na construção das desigualdades sociais tão evidentes no Estado. A negação do direito à educação do povo indígena como possibilidade de exercício da cidadania é uma dívida social gritante. Isso possibilitou o fortalecimento e consolidação de um modelo social excludente, injusto, de dominação do homem pelo homem. Para Lyotard (2002), no campo dos saberes, o reconhecimento das diferenças passa pelo que ele chama de “*paralogia*”, que significa que um bom saber é aquele que percebe “*anomalias*” e constrói novos conceitos. O que legitima o saber seria seu aspecto mais criativo, digamos assim. Descobrir, em uma infinidade de informações que bombardeiam a todo instante nossos sentidos, aquelas que são relevantes e se tornarão conhecimentos.

Assim, nos últimos anos, como fruto da luta de vários segmentos sociais, o desenho educacional vem sendo modificado, acompanhando as mudanças sociais ocorridas no nosso país. Novas políticas educacionais são implementadas, novas diretrizes orientam o sistema educacional, assegurando o direito inalienável das populações a uma educação de qualidade. Contudo é evidente a necessidade de continuidade da luta incessante dos movimentos e segmentos sociais, na defesa e construção coletiva de uma política pública que atenda aos diferentes segmentos, seus saberes e especificidades, particularidades, projetos societários; pela efetivação de direitos já assegurados nas legislações, mas que necessitam diuturnamente da participação, do controle social desses grupos para que as iniciativas e experiências já realizadas nessa perspectiva se revertam efetivamente em políticas públicas consolidadas.

Portanto o grande desafio da educação na contemporaneidade é contribuir para a construção de novos modos de vida, de organização social, de relações marcadas pelo respeito mútuo, convivência com as diferenças, reafirmação e fortalecimento da identidade, pela valorização da vida, pela humanização, possibilidades reais de reestruturação social, de novos rumos para a educação e de um novo modelo social para a Bahia e para o Brasil.

Autores como Souza e Fleuri dão uma contribuição teórica para se pensar o papel específico da escola: *A cultura da escola* consiste “[...] em um campo complexo no qual circulam, interagem, conflitam e compõem-se múltiplas culturas, e no qual vão se constituindo múltiplas identidades e múltiplos sujeitos em relações complexas e recíprocas” (Souza e Fleuri, 2003, p. 72).

Ser protagonista do seu próprio futuro, com sentimento de pertencer a um grupo com referências ancestrais, com possibilidade de ampliar as interações com o mundo de fora, com busca de autonomia de decisão e com criatividade (conforme a dinâmica resistência/apropriação/ inovação), é um objetivo da educação intercultural indígena para a sustentabilidade local. A busca de novos paradigmas educacionais coloca a questão da interculturalidade no centro de sua reflexão. Hugo Assmann não enfrenta diretamente essa questão, mas chama nossa atenção sobre três aspectos fundamentais em especial para os indígenas: a auto-organização, a transdisciplinaridade e a corporeidade, que podemos teorizar a partir de nossas culturas: “não há mundo para nós a não ser mediante a “nossa leitura” do mundo, corporalizada no sistema auto-organizativo que somos” (Assmann, 1998, p. 61).

Não existe interculturalidade sem traduções mútuas entre o mundo da comunidade e o mundo acadêmico. O encontro entre culturas tradicionais orais e a cultura escrita da academia não pode ser submissão de uma para outra. Conforme Azibeiro, não há mistura na interculturalidade, mas pluralidade de significados e emergência de uma multiplicidade de sentidos em interação.

As diferenças culturais não se diluem imediatamente num caldo comum, nem são hierarquizadas, tratadas como superiores ou inferiores, melhores ou piores, mas permanecem em tensão, em ebulição, fazendo com que as mesmas palavras, as mesmas imagens, os mesmos símbolos não apenas produzam diversas interpretações, mas se mantenham ambivalentes e, assim, flexíveis, podendo continuar a interagir e mudar. (Azibeiro, 2003, p. 95).

A educação intercultural não pode ser idealizada fora do conhecimento preciso da realidade complexa, com elementos contraditórios, no centro da qual se encontra a própria juventude indígena. Seria contraditória com nossa proposta de pesquisar com plena participação da comunidade, a posição de tomar essa juventude como objeto de estudo, e não como sujeito responsável da pesquisa, que será provavelmente percorrida por essas identidades múltiplas das quais fala Stuart Hall. A identidade Indígena de hoje se constitui num sistema complexo de relações e interações que mobilizam a ancestralidade (rituais, mitos e lendas), as relações familiares e comunitárias (lideranças, solidariedades e conflitos), o mundo escolar instituído, os desejos, vontades e sonhos, individuais e coletivos em que cada pessoa pode se projetar.

Hall (2002, p. 9) afirma que *“um tipo diferente de mudança estrutural está transformando as sociedades modernas. Isso está fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade”*. As mudanças que vêm ocorrendo entre os povos indígenas vêm fortalecendo cada vez mais a sua identidade como povos que possuem características próprias de vida. Para Hall, a ideia de que as identidades eram plenamente unificadas e coerentes e agora se tornaram totalmente deslocadas é uma forma altamente simplista de contar a história do sujeito moderno. Por fim, a busca de solução aos impasses no campo educacional cabe a nós. Devemos procurar respostas através dos aportes oferecidos pelos diversos estudos e, mais do que isso, buscar respostas aos impasses de dentro da própria escola, pois é lá o campo das contradições, da sociedade e da própria escola. É preciso partir para uma prática intencional para uma superação qualitativa, para que possamos conquistar, re/construir essa educação tão desejada pelos povos indígenas, uma educação que respeite as suas tradições, a sua cultura, o seu modo de vida e que garanta a sustentabilidade das sociedades indígenas sem comprometer as gerações futuras.

Educação Escolar Indígena e a relação com o Trabalho

A análise do ideário de uma educação indígena que atenda à concepção de uma educação intercultural, específica e diferenciada, permite constatar a relação que esta tem com o trabalho associado aos valores comunitários dos povos indígenas. Com base nas experiências vividas por estes povos nas

questões que dizem respeito à educação e trabalho, é possível desenvolver uma concepção que revela que esse desenvolvimento educacional pode ser entendido como uma permanente articulação entre as dimensões da economia, da política e das relações sociais comprometidas com os valores culturais e da sustentabilidade territorial. Assim, procuramos identificar os mecanismos de constituição e socialização de saberes relacionados a cada uma das dimensões acima descritas, partindo do princípio de que os educadores indígenas mobilizam em suas experiências da convivência comunitária, aprendendo com os anciões, da educação formal, de trabalho e em outras relações sociais com o mundo, um conjunto de saberes que vão ser convocados no cotidiano para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo, garantindo assim os objetivos da organização das aldeias indígenas e a sua manutenção enquanto espaço de convivência comunitária específica. Oliveira, em seu texto sobre a Teoria do Capital Humano, afirma que:

Em meio à conjuntura atual, marcada pela presença de novo simbolismo cultural, no qual a palavra central passa a ser a competitividade, a educação escolar, que deveria ser um instrumento de construção de relações mais solidárias entre as pessoas, passa a ser vista apenas como um instrumental de formação dos indivíduos para disputarem uma posição no mercado de trabalho. (Oliveira, 2001, p. 1).

Diferentemente desse viés de pensamento, o processo no qual os povos indígenas se inserem nos dias atuais, busca, não somente, a manutenção das relações comunitárias e solidárias entre indivíduos, como também, o fortalecimento étnico e cultural, a valorização dos conhecimentos tradicionais e o acesso a conhecimentos mais amplos da sociedade nacional. A Educação Escolar Indígena possui, além do papel de ensino-aprendizagem, o papel político, cultural e até físico, tendo a sua manutenção e desenvolvimento político, econômico, social e cultural, no modelo de educação intercultural e sustentável. Trata-se não só de atender a um processo ensino-aprendizagem significativo, mas formular estratégias, apoiar experiências exitosas que estejam de acordo com os interesses e necessidades de cada povo/comunidade indígena. Assim, enfocamos a educação com formação para trabalho não apenas como um instrumental de formação dos indivíduos para disputarem uma posição no mercado de trabalho, e sim, com um objetivo maior: oferecer formação profissional e técnica para a contribuição com a formulação e execução dos projetos de sustentabilidade socioambiental e territorial garantindo assim, a manutenção dos territórios próprios, de uma cultura milenar, de um modo de vida e de uma sociedade comunitária indígena. Segundo Oliveira:

O contexto atual da sociedade humana, decorrente do “fenômeno” da globalização, engloba novas características, próprias de uma economia globalizada, surge o discurso de que vivemos numa “Sociedade do Conhecimento” e que, por conseguinte, neste novo contexto, são exigidas

dos trabalhadores novas qualificações e habilidades que lhes permitam inserir-se no mercado de trabalho, competindo de forma igualitária. (Oliveira, 2001, p. 5).

Na sociedade indígena, o trabalho é compreendido e entendido como mediação entre o homem e a natureza no processo de relação e proteção um com o outro e, como consequência, a práxis produtiva e reprodutiva do conhecimento milenar, objetivando a preservação da natureza e conseqüentemente a preservação de um povo que vive diferentemente da realidade humana da sociedade não indígena contemporânea. Em sua obra *O Capital*, dizia K. Marx (1980) que, em todo modo de produção dominante, persistem determinadas relações econômico-sociais que correspondem ao modo de produção que lhe antecedeu. Isso significa que, embora as relações capitalistas de produção sejam na atualidade hegemônicas em nossa sociedade, nela convivem o trabalho escravo e o trabalho servil. Além disso, sendo a realidade contraditória, outras formas de trabalho cujo sentido não se limita à reprodução do capital, mas da própria vida. É nesse cenário que encontramos os povos indígenas que na contemporaneidade estão (re) surgindo com maior intensidade, e a escola vem sendo um dos detentores desse processo.

A Educação Intercultural e Sustentável Indígena tem ressaltado os processos de globalização. O seu desenvolvimento e difusão como novo paradigma nos sistemas nacionais de educação deram uma nova visibilidade e autonomia para as escolas indígenas partindo do trabalho organizado dos professores indígenas que buscam tal autonomia. Assim adquirem, também, um alto grau de oficialidade com a Constituição de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 10.172), o Plano Nacional de Educação (PNE), o Parecer 14/99 da Câmara Básica do Conselho Nacional de Educação e a Resolução 03/99. Essa oficialização é produto de várias influências, de vários níveis e em especial do movimento indígena. Assim, afirma Monte (2001 p. 48), esse modelo de educação vem superando o etnocídio educativo e proporcionando novos meios para consolidar formas modernas de educação.

Esse modelo de educação originou-se da inquietação dos povos indígenas, da não aceitação da forma como estava sendo inserida a educação formal nas suas aldeias e do impacto desta na cultura destes povos, entendida como ameaça à maneira de vida própria. Nesse contexto, a história do trabalho compartilhado e coletivo dos povos indígenas se estrutura dentro de relações sociais conflituosas, os fatos sociais ocorrem no âmbito de particularidades coletivas de um grupo específico. Para os povos indígenas, a possibilidade de se construir uma educação que esteja igualmente a serviço de toda comunidade, tanto no referente à qualidade, quanto aos objetivos pretendidos, é perceptível, e a sua efetivação depende não somente desses povos, mas do governo brasileiro, que precisa converter a sua sociedade em um modelo

de sociedade marcado por uma maior igualdade social. Monte (2001, p. 68), afirma que:

Os conhecimentos significados pelos professores indígenas nas relações estabelecidas com os demais sujeitos e objetos de conhecimento na escola, transformam os currículos escolares em novos documentos de identidade. A formulação pelos professores de significados sobre si mesmos em relação a outros fazem dos currículos indígenas o lugar e momento potencial de autodefinição e redefinição das identidades, em situações a serem criticamente exploradas na sua educação intercultural.

É com a nova construção de um currículo intercultural que se incorporam os educadores indígenas pesquisadores, os quais têm se dedicado ao cooperativismo e autogestão de seus territórios, como uma das dimensões do mundo do trabalho nas comunidades indígenas e da formação do seu povo. Nos últimos dez anos, são muitas as iniciativas de projetos por parte dos povos indígenas de geração de trabalho e renda no modelo comunitário, associativista e de autogestão em suas aldeias. Em geral, esses educadores são comprometidos com a organização do trabalho, associados a um modelo de projeto político, social e econômico de sustentação e organização comunitária. Compreender a educação escolar indígena intercultural e sustentável, como instrumento de contribuição para a manutenção das culturas e das comunidades indígenas, tem sido uma tarefa à qual se propuseram os professores e lideranças indígenas. O processo, no qual se deram as inovações educativas e pedagógicas no campo do trabalho, está vinculado à necessidade de um modelo educacional que não seja a de imposição e ameaças e, sim, de fortalecimento de um povo que resiste à globalização contemporânea no sentido de manter um padrão de vida tido por esse povo como mais sábio e orgânico na relação com a natureza e com o modo de vida próprio. Portanto a relação que os indígenas buscam estabelecer com o saber milenar, com o saber educacional e com ao trabalho sustentável, deve ser respeitada considerando os elementos e princípios da cultura indígena. Com base na experiência do trabalho sustentável e na organização social e política dos povos indígenas, em permanente interação, estes manifestam a compreensão das dimensões da economia, da política e das relações sociais. O polo da economia visa a alcançar a viabilidade do desenvolvimento sustentável num ambiente marcado pela acirrada concorrência e disputa territorial, no qual o capitalismo e a globalização vão espremendo as sociedades tradicionais. O polo das relações sociais expressa a construção de uma forma de sociabilidade coerente com os princípios históricos da sustentabilidade territorial, capazes de dar sustentação às novas relações sociais de produção e principalmente à manutenção de suas culturas e a continuidade de um modo de vida próprio. Por fim, o polo da política representa a construção de relações de intercâmbio, cooperação e negociação com outros atores com os quais

esse desenvolvimento educacional sustentável interage em seu cotidiano. Gadotti (2007, p. 73) afirma que:

para nós, “sustentável” é mais do que um qualificativo do desenvolvimento econômico. Ele vai além da preservação dos recursos naturais e da viabilidade de um desenvolvimento sem agressão ao meio ambiente. Ele implica num equilíbrio do ser humano consigo mesmo e com o planeta, e, mais ainda, com o próprio universo. A sustentabilidade que defendemos refere-se ao próprio sentido do que somos, de onde viemos e para onde vamos, como seres do sentido de tudo o que nos cerca.

Esse conceito já é bem visto pelos povos indígenas, isto é, já possuem uma visão da Terra como um novo paradigma conquistado por meio do seu usufruto de forma ecologicamente sustentável, refletindo na preservação territorial, na valorização cultural, na organização social e no modo de vida próprio.

Educação Escolar Indígena: expectativas e desafios

São muitas as expectativas para o alcance de uma Educação Escolar Indígena tão desejada e tão esperada pelos povos indígenas, como também os desafios enfrentados para a consolidação dessa educação são maiores ainda. Em relação à execução da política de Educação Escolar Indígena, as diretrizes indicam a direção a seguir: uma política estabelecida e que deve ser cumprida. Porém, para tratar diretrizes, é preciso ter clareza sobre o caminho que se quer trilhar. A escola é um espaço de relações que envolvem tensões, interesses, contradições e possibilidades; exige diálogo de saberes e lógicas. É nas relações políticas cotidianas dos povos indígenas com os órgãos públicos, com as cidades, com o mercado, que a escola acaba adquirindo outros sentidos e passa a integrar as pautas de reivindicações de muitas comunidades/ aldeias indígenas.

A inoperância dos agentes governamentais para com a Educação Escolar Indígena, marcada pelo despreparo técnico, pelo pouco reconhecimento da especificidade indígena, pela ineficiência e pela ausência de vontade política, exige que providências sejam tomadas para superar os entraves e os bloqueios nessa inoperância do gerenciamento das políticas públicas de Educação Escolar Indígena, fazendo valer as conquistas postas na legislação.

A autonomia administrativa, pedagógica, curricular e organizacional das escolas indígenas ainda não está efetivada, mesmo estando garantida nos textos legais, mesmo sendo cobrada dia a dia pelos movimentos de professores indígenas, numa luta incansável.

Sabemos, porém, que há uma distância grande entre os preceitos legais e a realidade da maioria das escolas. Não negando os avanços, porém, grande

parte deles representa mais os resultados do protagonismo dos próprios índios, suas comunidades, lideranças e organizações; e menos a responsabilidade e a atuação do estado.

Entendendo-se assim a importância da Coordenação de Educação Escolar Indígena, inserida na Superintendência da Educação Básica da Secretaria da Educação do Estado da Bahia, no gerenciamento da execução das ações da Educação Escolar Indígena e reconhecendo-se os avanços e entraves para fazer as críticas necessárias e propor novas políticas, exige-se um protagonismo compartilhado entre povos indígenas, estado e sociedade civil e, para tanto, exige-se também uma interlocução qualificada de modo a se entender, cada vez mais, os direitos, as leis, os mecanismos da sociedade envolvente; e esta também entender as lógicas e as organizações sociais indígenas.

A escola indígena tem o direito de ser pública e plural, oficializada, reconhecida com todos os direitos assegurados na legislação, em que a inclusão no sistema exige mudanças no próprio sistema.

Nos embates atuais, os povos indígenas reivindicam reconhecimento e respeito às diferenças, reivindicam também o direito de definir qual a escola que querem, quais os currículos, quais as práticas, quais conhecimentos respondem aos seus interesses e necessidades. É preciso ter sempre maior clareza sobre a função social da escola.

A escola indígena deve ser pensada de forma a atender aos anseios de cada povo indígena e, para se pensar hoje as diretrizes escolares indígenas, são necessárias articulações entre escola e projetos societários indígenas; escola e território, na gestão territorial e sustentabilidade local; escola e afirmação identitária, na valorização cultural e política; escola, autonomia e cidadania enquanto exercícios de possibilidades reais.

Essa nova perspectiva de escola se configura nos últimos trinta anos como escola indígena. Uma escola de luta e de diplomacia em que essa quebra de paradigmas continua sendo um desafio contínuo. A defesa de que a escola pode e deve contribuir na manutenção e valorização das identidades, práticas culturais e modos de vida próprios configuram-se no perfil de uma escola que valoriza a educação intercultural, tendo os professores indígenas como autores, produtores e reprodutores da sua própria história, estabelecendo relações de autonomia e de equilíbrio com a sociedade brasileira.

A nova concepção de escola indígena autônoma traz a comunidade para o seu interior, tendo esta um papel fundamental na construção e definição da nova política de Educação Escolar Indígena. Essa construção coletiva contribui, por sua vez, para uma gestão democrática e participativa nas definições dos objetivos e na gestão da escola.

Os movimentos indígenas, em especial as associações de professores e o Fórum de Educação Indígena, vêm buscando fazer com que se cumpra a

legislação. Essa mobilização por uma nova Educação Escolar Indígena enfrenta diversos impasses e constrangimentos, indo ao embate e enfrentamento com determinação e conhecimento do que está posto em lei.

A Educação Escolar Indígena, na sua responsabilidade maior, tem sido conduzida pelos professores indígenas que, apesar de serem contratados pelo estado e ou municípios, têm tido enfrentamentos e embates com os entes federados, de quem buscam e cobram melhoria no atendimento à Educação Escolar Indígena. Essa situação paradoxal gera certo desconforto.

Estes, por sua vez, ainda têm muito que fazer para o cumprimento dos dispositivos legais existentes para o atendimento das demandas educacionais indígenas. Esse por fazer representa um grande passivo no cenário educacional indígena. Inúmeras são as dificuldades enfrentadas, ainda a serem superadas. Tais dificuldades seriam ainda maiores se não tivéssemos um amparo legal favorável e um movimento indígena fortalecido para acompanhar, avaliar e propor um modelo próprio de educação a ser incorporado pelas políticas públicas. O desafio está em efetivar essas políticas, mas o movimento indígena tem se fortalecido e conquistado novos paradigmas e continuará conquistando-os até que o modelo de educação desejada pelos índios chegue a sua plenitude.

Considerações finais

Recorrer à história recente possibilitará sugerir a necessidade de um aperfeiçoamento nas estratégias desenhadas no âmbito dos planos de médio e longo prazos do movimento indígena brasileiro, para a manutenção e garantia dos direitos indígenas, que, antes de 1988, no Brasil, tiveram como fundamento e fim garantir e facilitar o processo de integração dos índios à chamada comunhão nacional ou mesmo a uma eliminação física, para abrir caminho aos projetos de expansão territorial e econômica do Poder Colonial. A criação e implementação de políticas públicas dirigidas aos povos indígenas no Brasil têm sido o resultado de intensas e longas lutas de lideranças, e compreender esse cenário sociopolítico pode ajudar na compreensão dos atuais níveis de discussões em torno das políticas para os povos indígenas e os desafios enfrentados e as possibilidades e oportunidades que se apresentam.

Nos últimos anos, os povos indígenas da Bahia e do Brasil, através de muita mobilização, movimentos organizados e pressão política, foram conquistando gradativamente o espaço na cidadania brasileira, significando a possibilidade de usufruto dos direitos garantidos aos cidadãos brasileiros, enquanto mantêm o seu modo próprio de viver, de pensar e de fazer. Isso significa um grande desafio para os povos indígenas. Isso porque, enquanto conquistaram o acesso a conhecimentos, coisas e valores do mundo global,

conquistaram também o direito de continuarem vivendo de acordo com as tradições, culturas, valores e conhecimentos que lhes são próprios. No entanto ainda é um desafio o respeito e a garantia a esses direitos.

É fato que essa cidadania específica ainda está sendo construída e para isso os indígenas ainda enfrentam grandes resistências. A partir daí, a escola passa a ser um espaço de discussão, de planejamento, de valorização dos conhecimentos próprios e de luta para efetivar a cidadania diferenciada. Os professores indígenas passam a ser as grandes lideranças políticas e detentores do conhecimento global dentro das aldeias e são respeitadas e ouvidas pelos seus anciões respeitando o status maior das grandes lideranças idosas que dão sempre a palavra final. Assim, também se dá no âmbito da escola, a inserção do trabalho na visão de um trabalho comunitário, coletivo e de sustentação dos valores tradicionais próprios, garantindo assim a sobrevivência dos povos indígenas tradicionalmente específicos. Muito há por se fazer para que os projetos de escola e sociedade indígena sejam alcançados. Talvez estejamos vivendo o início de uma grande transformação na educação escolar indígena. Mudança de paradigma, quebra de pensamentos arcaicos ou quem sabe seja um modelo de educação que reflita também na educação brasileira fazendo jus aos povos indígenas e aos povos brasileiros.

Referências

ANTUNES, Ricardo. Dimensões da precarização estrutural do trabalho In. DRUCK, Graça; FRANCO, Tânia (Orgs.). *A perda da razão social do trabalho: tercerização e precarização*. São Paulo: Boitempo, 2007.

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

ASSMANN, Hugo. *Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente*. Petrópolis: Vozes, 1998.

AZIBEIRO, Nadir. Educação intercultural e complexidade: desafio emergente a partir das relações em comunidades populares. In: FLEURI, Reinaldo M. (Org.). *Educação intercultural: mediações necessárias*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

BATALHA, Guillermo Bonfil. La teoría del control cultural em estudio de procesos étnicos. *ARINSANA*, Caracas, n. 10, 1989.

BRAND, Antonio; NASCIMENTO, Adir C. A escola indígena e sustentabilidade: perspectiva e desafios. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL “EDUCAÇÃO INTERCULTURAL, MOVIMENTOS SOCIAIS E SUSTENTABILIDADE: perspectivas epistemológicas e propostas metodológicas. 3., 13 a 15 nov. 2006, Florianópolis, *Caderno de Resumos...* Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2006.

- CADERNO SECAD 3. *Educação escolar indígena: diversidade sociocultural indígena resignificando a escola*. Brasília, abril de 2007.
- CHAUÍ, Marilena. Público, Privado, Despotismo. In: NOVAES, Adauto (Org.). *Ética*. 7. reimp. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.
- FREUD, Sigmund. *O mal-estar da civilização*. Rio de Janeiro: Imago, 1930.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. *A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômica social e capitalista*. São Paulo: Cortez, 1989.
- GADOTTI, Moacir. Educação para o desenvolvimento sustentável: o que precisamos aprender para salvar o planeta. *Revista da FAEEBA: Educação e contemporaneidade*, Salvador, UNEB, v. 16, n. 18, jul./dez. 2007, 2007.
- GAUTHIER, Jacques. Além da multirreferencialidade: a construção cooperativa de conceitos interferenciais em grupos-pesquisadores sociopoéticos. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO INTERCULTURAL, MOVIMENTOS SOCIAIS E SUSTENTABILIDADE: perspectivas epistemológicas e propostas metodológicas, 3., 13-15 nov. 2006, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2006.
- GAVRAS, Costa. "O Corte". In: ALVES, Giovanni. *Trabalho e cinema: o mundo do trabalho através do cinema*. Londrina: Praxis; Bauru: Canal 6, 2008. v. 2.
- GRANDO, Beleni S. Formação de professores: educação escolar indígena um movimento histórico de luta e resistência cultural. Comunicação. In: SEMINÁRIO PESQUISA EM EDUCAÇÃO REGIÃO SUL, 3., 2000, Porto Alegre. *Anais...* Porto Alegre: UFRGS/PPGEDU, 2000.
- GRUPIONI, Luis Donisete. Educação em contexto de diversidade étnica: os povos no Brasil. In: RAMOS, Marise; ADÃO, Jorge M.; GRACIETE, M. N. (Coords.). *Diversidade na educação: reflexões e experiências*. Brasília: [s.n], 2003.
- GIDDENS, Anthony. *As conseqüências da modernidade*. Tradução de Raul Fiker. São Paulo: Editora UNESP, 1991.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. tradução de Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. 7. ed. Rio de Janeiro: DP&A., 2002.
- LYOTARD, Jean-François. *A condição pós-moderna*. 7. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2002.
- MARX, Karl; ENGELS Friedrich. *Manifesto do Partido Comunista*. São Paulo: Marin Claret, 2001.
- MARX, Karl. *O capital*. 12. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1988. Livro I, v. II.
- MACEDO, Roberto S. *Currículo: campo, conceito e pesquisa*. Petrópolis: Vozes, 2007.
- _____. *Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação*. Brasília: Líber Livro, 2006.
- MONTE, Nietta Lindenberg. Textos para o currículo escolar indígena. In: SILVA, Aracy L. da; FERREIRA, Mariana K. L. (Orgs.). *Práticas pedagógicas na escola indígena*. São Paulo: Global, 2001. (Série Antropologia e Educação).
- OLIVEIRA, Ramon. A teoria do capital humano e a educação profissional brasileira. *Boletim Técnico do Senac*, v. 27, n. 1, p. 1, jan./abr. 2001.

- PICANÇO, Iracy; TIRIBA, Lia (Orgs.). *Trabalho e educação: arquitetos, abelhas e outros tecelões da economia popular solidária*. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2004.
- PICANÇO, Iracy Silva. Revolução tecnológica, qualificação e educação. In: MACHADO, Lucília R. de S. *et al.* Campinas, SP: Papirus: Cedes; São Paulo: Ande/Anped, 1992. (Coletânea C. B. E.).
- REGO, Tereza Cristina. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. 18. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- SCHAFF, Adam. *A sociedade informática: as conseqüências sociais na segunda revolução industrial*. Tradução de Carlos Eduardo Jordão Machado e Luiz Arturo Obojes. 4. ed. São Paulo: Editora da UNESP/Brasiliense, 1995.
- SAMPAIO, José Augusto L. O resgate cultural como valor: reflexões antropológicas sobre a formação de professores indígenas. In: GRUPIONI, Luis Donisete B. (Org.). *Formação de professores indígenas: repensando trajetórias*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, Edições MEC/UNESCO, 2006.
- SATO, Michele; GAUTHIER, Jacques Z; PARIGIPE, Lymbo. Insurgência do grupo-pesquisador na educação ambiental sociopoética. In: SATO, Michele; CARVALHO, Isabel (Orgs.). *Educação ambiental: pesquisa e ação*. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007.
- SILVA, R. H. Afinal, quem educa os educadores indígenas? In: GOMES, Nilma L.; GONÇALVES E SILVA, Petronilha (Org.). *Experiências étnico-culturais para a formação de professores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- SOUZA, Maria Izabel; FLEURI, Reinaldo M. Entre limites e limiares de culturas: educação na perspectiva intercultural. In: FLEURI, Reinaldo M. (Org.). *Educação intercultural: mediações necessárias*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

Recebido em 24 de janeiro de 2011

Aprovado para publicação em 17 de abril de 2011