

A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA COMO PATRIMÔNIO CULTURAL INDIGENOUS SCHOOL EDUCATION AS A CULTURAL PATRIMONY

Patrícia Magalhães Pinheiro
Doutoranda em Educação da
UFSC.
patti_magalhaes@hotmail.com

Tatiana de Oliveira Santana
Mestranda em Educação da UFSC
tati_ubuntu@hotmail.com

Dr. Elison Antonio Paim
Professor do Programa de Pós
Graduação em Educação da UFSC
elison0406@gmail.com

RESUMO

Compreendemos as leis que versam sobre educação escolar indígena, como um patrimônio cultural, que são resignificados constantemente. Como referência, buscamos conceitos dialogados com a educadora Sônia Kramer, em seus textos "Memória, História e Educação", e "Educação a contrapelo". Trazemos também a professora da Universidade Andina Simón Bolívar do Equador, Catherine Walsh, que foca seus estudos no projeto político, epistêmico e ético da interculturalidade crítica, além do conceito de "entre - lugar" do indiano Homi Bhabha. Dessa forma, o presente artigo estrutura-se apresentando brevemente os marcos legais da educação escolar indígena, a educação escolar indígena como patrimônio e as considerações finais apontando a educação escolar indígena como um entrelugar.

Palavras Chave: Educação escolar indígena, patrimônio cultural, entre lugar.

ABSTRACT

We understand the laws that deal with indigenous school education, as a cultural heritage, which are constantly re-

denominated. As a reference, we seek dialogue concepts with educator Sônia Kramer, in his texts "Memory, History and Education", and "Education against the grain". We also bring together Professor Andina Simón Bolívar from Ecuador, Catherine Walsh, who focuses on the political, epistemic and ethical project of critical interculturality, as well as the concept of "inter - place" of the Indian Homi Bhabha. In this way, the present article is structured briefly presenting the legal frameworks of indigenous school education, indigenous school education as patrimony and the final considerations pointing to indigenous school education as an interlude.

Keywords: Indigenous school education, cultural heritage, between place.

"A comunidade é a melhor guardiã de seu patrimônio"
Fonseca (2009)

Introdução

Compreendemos patrimônio cultural, além de prédios, praças e monumentos, como algo em construção, carregados de significados construídos em cada grupo, comunidade, sendo mutáveis e não fixos.¹

Sendo assim, a escolha dessa temática se deu pela necessidade de (re)pensarmos a importância e os níveis de valorização da riqueza cultural, linguística, de conhecimentos e mesmo do modo de vida dos distintos e diversos povos indígenas brasileiros no que tange à especificidade da educação escolar indígena ao qual entendemos como um patrimônio cultural. Essas riquezas, ao longo dos séculos de colonialismo vêm desaparecendo, tanto pelo genocídio quanto pelo

¹ O presente artigo resulta de um texto avaliativo na disciplina Educação, Memória e Patrimônio, no curso de Pós-Graduação em Educação, ministrada pelo Prof. Elison Paim, na Universidade Federal de Santa Catarina.

epistemicídio e perda de elementos identitários, tão caros a esses povos. Ou seja, desde a chegada dos primeiros europeus em terras tupiniquins os assassinatos cometidos aos povos originários, que de acordo com estimativas somavam por volta de 10 milhões² de indivíduos, organizados em 1200 povos (IBASE, 2004) se dão por duas vias: ora pela morte física, ora pela morte epistemológica, cultural e identitária.

Como referência, buscamos conceitos dialogados com a educadora Sônia Kramer (2009), Catherine Walsh (2009) e o indiano Homi Bhabha (2013).

O texto se estrutura trazendo elementos de marcos legais na educação escolar indígena, no sentido de pensar sua patrimonialização como uma das formas de “conservar” os bens imateriais indígenas, operando como instrumentos de empoderamento indígena e preservando, assim, modos de ser, viver e agir, intercruzando a relação do hibridismo cultural (Hall, 2009), ao qual vivem esses povos indígenas.

É importante destacar que ao afirmarmos que os conhecimentos e as práticas culturais indígenas devem ocupar um lugar no processo de patrimonialização não estamos colaborando com a ideia de que estes devam ser reproduzidos nas suas formas originais, como uma espécie de repetição alienada do passado. Devemos compreender a construção dos conhecimentos e da cultura como movimentos complexos e dinâmicos. Segundo Poulot (2009) o patrimônio elabora-se, em cada instante, com base na soma de seus objetos, na

configuração de suas afinidades e na definição de seus horizontes.

Dessa forma, compreendemos as leis que versam sobre educação escolar indígena, como um patrimônio cultural, na compreensão de patrimônio além da salvação de vestígios do passado, mas algo dinâmico, que aponta elementos específicos de valorização e internos a cada comunidade, que são resignificados constantemente.

Portanto, salientamos que o processo de apropriação da instituição escolar pelos povos indígenas nos afeta bastante, afinal, um estabelecimento planejado inicialmente para dominação cultural, foi e é reapropriado e ressignificado constantemente. Sendo assim, a instituição que se propunha a apagar culturas e impor novas formas de ser, viver e produzir, hoje é vista como instrumento de fortalecimento cultural e resistência frente ao avassalador processo de colonização, dominação, expropriação e colonialidade que nosso continente americano vem sofrendo ao longo dos séculos.

De acordo com Gorete Neto (2009), os povos indígenas brasileiros viveram e ainda vivem uma história contínua de resistência e lutas, que tem sido marcada por um lento, complexo e contraditório processo de transformação e apropriação de instrumentos tradicionalmente utilizados pelos não indígenas para dominação destes povos. A escola e a língua portuguesa são alguns destes instrumentos.

É importante apontar aqui uma cisão entre os conceitos de Educação Escolar para o Índio e

² De acordo com o último levantamento do Siasi (Sistema de Informação de Atenção à Saúde Indígena) no ano de 2010 a população indígena brasileira estimada é de 600.518 indivíduos, distribuídos em 4.774 aldeias dentro ou fora dos limites de 615 terras indígenas, correspondendo a 448 municípios em 24 estados brasileiros.

Educação Escolar Indígena em períodos históricos delimitados pelas autoras Ferreira (2001) e Pinheiro (2012). Desta forma, a Educação Escolar para o Índio se deu pela imposição, ora a cargo da Igreja Católica, ora a cargo do Estado. Já a Educação Escolar Indígena tem como marco o protagonismo e empoderamento indígenas em gerir seus próprios processos educativos formais. Sendo assim, as fases da Educação Escolar Formal destinada aos povos indígenas no Brasil podem ser divididas em: uma primeira fase, datada da época do Brasil Colônia, onde a escolarização indígena era responsabilidade de missionários católicos; a segunda fase, marcada pela criação do Serviço de Proteção ao Índio (SPI), sua substituição pela Fundação Nacional do Índio (Funai) e a articulação desta com o Summer Institute of Linguistic (SIL) e inúmeras outras missões religiosas de origem protestante; a terceira fase, caracterizada pelo surgimento de diversas organizações indígenas e indigenistas; e, finalmente, a quarta fase, que é marcada pela autonomia indígena para definir e autogerir seus próprios processos de educação formal³.

Sendo assim, a patrimonialização da Educação Escolar Indígena agiria como forma de demonstração de possíveis maneiras diferentes de viver, de produzir conhecimento, cosmologias, sentidos para a vida, estabelecendo alternativas e fugas para modelos etnocêntricos eurocentrados propagados pela colonialidade. Essa colonialidade opera em três grandes níveis: do poder, do saber e do ser. Desta forma, compreendemos o ser

humano e suas múltiplas maneiras de ser como patrimônio cultural que deve ser reconhecido, respeitado, valorizado e enaltecido.

Mas como tornar patrimônio algo dinâmico, complexo, altamente mutável e fluido? Acreditamos que o caminho seria tornar patrimônio todos os dispositivos legais que versam acerca da Educação Escolar Indígena, legislação aprovada graças à constante luta de movimentos sociais em prol da causa indígena.

Dessa forma, o presente artigo estrutura-se apresentando marcos legais que regulam a educação escolar indígena, trazendo elementos sobre a legislação brasileira no que diz respeito a essa modalidade de educação. Em um segundo, momento pensamos a educação escolar indígena como patrimônio, um porvir cheio de emergências e as considerações finais apontando a educação escolar indígena como um entrelugar.

Marcos legais da Educação Escolar Indígena

A aprovação da Constituição da República Federativa do Brasil em 1988 é um dos marcos políticos mais importantes na luta dos movimentos sociais indígenas e indigenistas, pois supera pela primeira vez na história, em termos jurídicos, a perspectiva assimilacionista no trato aos povos indígenas brasileiros, os reconhecendo como povos diferentes e não mais como categoria transitória, que, mais dia menos dia, iria se integrar completamente à sociedade nacional. Essa nova perspectiva de reconhecimento está explicitada no Capítulo VIII, intitulado "Dos Índios":

³ Para maiores informações acerca do tema ler: FERREIRA, Mariana L. K. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In: LOPES DA SILVA, Aracy e FERREIRA, Mariana L. K. (Orgs.). **Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola**. São Paulo: Global, 2001.

Art. 231. São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.

Art. 232. Os índios, suas comunidades e organizações são partes legítimas para ingressar em juízo em defesa de seus direitos e interesses, intervindo o Ministério Público em todos os atos do processo (BRASIL, 1988).

Analisando os artigos supracitados, podemos observar a responsabilidade absoluta do Estado em forjar condições para que esses direitos sejam concretizados.

Em relação à educação escolar indígena, podemos notar grandes avanços no reconhecimento das especificidades culturais e linguísticas de cada povo. Observamos estas especificações no Capítulo III "Da Educação, da Cultura e do Desporto"; na Seção I "Da Educação", artigo 210 da CF de 1988:

Artigo 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

§ 2º - O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem (BRASIL, 1988).

No mesmo capítulo, na seção II "Da Cultura", temos o Artigo 215, assegurando que: "*O Estado garantirá a todos o pleno exercício*

dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais", sendo os povos indígenas grandes beneficiários dessa lei.

Os avanços legais proporcionados pela promulgação da CF88 em sintonia com o esvaziamento da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), culminaram na transferência das responsabilidades federais da educação escolar indígena desta instituição para o Ministério da Educação (MEC), que passa a "*coordenar as ações referentes à educação indígena, em todos os níveis e modalidades de ensino, ouvida a FUNAI*". Tais ações "*serão desenvolvidas pelas Secretarias de Educação dos Estados e Municípios em consonância com as Secretarias Nacionais de Educação do Ministério da Educação*". (Artigos 1 e 2 do Decreto Presidencial nº. 26, de 04/02/1991). Em relação ao elevado valor dessa medida, Gorete Neto, afirma que:

A federalização da educação indígena reside no fato de que muitos povos indígenas estão localizados em municípios e estados anti-indígenas, o que dificulta sobremaneira que os mesmos consigam fazer valer os seus direitos. A interlocução com o MEC retira poder destas instâncias menores, diminui suas influências sobre a gestão escolar indígena e torna, em certa medida, mais rápida a execução das leis favoráveis aos índios (GORETE NETO, 2009: 19).

Entretanto, a estadualização e municipalização das escolas indígenas ocorreram sem a criação de mecanismos que assegurassem

uma uniformidade de ações para garantir as especificidades destas escolas. Sendo assim, a estadualização não representou um processo de instituição de parcerias entre órgãos governamentais e organizações indigenistas e indígenas, que compartilhassem a mesma concepção sobre o processo educativo a ser oferecido para as comunidades indígenas, mas sim uma simples transferência de atribuições e responsabilidades, mostrando que a transferência de responsabilidades da FUNAI para o MEC e deste para as secretarias estaduais de educação criou uma situação de acefalia no processo de gerenciamento global da assistência educacional aos povos indígenas.

Outra conquista datada no ano de 1991 foi à criação do Conselho Nacional de Educação Indígena através da Portaria Interministerial nº 559/91, de 16/04/1991, entre o Ministério da Justiça e da Educação. Os objetivos do conselho são:

Art. 1º - Garantir às comunidades indígenas educação escolar básica de qualidade, laica e diferenciada, que respeite e fortaleça seus costumes, tradições, línguas, processos próprios de aprendizagem e reconheça suas organizações sociais.

Art. 2º - Garantir ao índio o acesso ao conhecimento e o domínio dos códigos da sociedade nacional, assegurando-se às populações indígenas a possibilidade de defesa de seus interesses e a participação plena na vida nacional em igualdade de condições, enquanto etnias culturalmente diferenciadas.

Art. 3º - Garantir o ensino bilíngüe nas línguas materna e oficial do País, atendido os

interesses de cada grupo indígena em particular (BRASIL, 1991).

Esta portaria faz menção às leis sobre a educação escolar indígena, tocando em pontos de suma relevância, como conteúdos curriculares diferenciados, calendário específico, metodologias e avaliação adequados à realidade sociocultural de cada grupo étnico, materiais didáticos para o ensino bilíngüe e construção das escolas nos padrões arquitetônicos característicos de cada grupo étnico (Artigo 8º). Discorre também sobre a formação dos profissionais responsáveis pela educação escolar indígena e a importância de serem preparados e capacitados para atuarem junto a suas comunidades (Artigo 7º), garantindo ainda a isonomia salarial entre professores índios e não índios de acordo com suas titulações (Artigo 12º).

A Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), aprovada em 1996, especifica no âmbito da lei as principais diferenças entre a educação escolar indígena e a educação escolar não índia, a saber, o bilinguismo e a interculturalidade. As especificações do Artigo 78 afirmam que fica a cargo *"da União com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios"* o desenvolvimento de *"programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngüe e intercultural aos povos indígenas"*. A educação escolar indígena tem como objetivos:

[...] proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a

recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências, bem como garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias (BRASIL, 1996).

Já no Artigo 79, da mesma lei, temos a responsabilidade da União mais uma vez explicitada como instituição que *"apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa"*, sendo que esses programas devem ser planejados de forma legítima, através de audiência das comunidades indígenas. Os programas referidos terão os seguintes objetivos: *"fortalecer as práticas sócio-culturais e a língua materna de cada comunidade indígena; manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas; desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades; elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado"* (Brasil, 1996).

Os Artigos 23 e 32 da LDB corroboram com o Artigo 210 da CF de 1988, estabelecendo a existência de currículos mínimos que devem ser preenchidos de acordo com as especificidades regionais e locais de cada sociedade, sua cultura, sua economia, etc., assegurando às

comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem dentro do processo escolar.

No ano de 1998 é publicado o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), que surge em atendimento às determinações da LDB que enfatizam a diferenciação entre a escola indígena e as demais escolas *"pelo respeito à diversidade cultural e à língua materna, e pela interculturalidade"* (Brasil, 1998). A grande importância do RCNEI reside no fato dele ser o fruto da *"participação de educadores índios e não índios, legitimando ideais e práticas construídas pelos diversos atores sociais indígenas e seus assessores como parte de uma política pública para a educação escolar indígena"* (Brasil, 1998). O RCNEI, pretende fornecer subsídios e orientações para a construção de programas de educação escolar indígena que atendam aos anseios e aos interesses dessas comunidades, através de discussões na construção dos projetos político-pedagógicos, dos currículos diferenciados, na produção de materiais didáticos próprios, nas práticas de sala de aula e na formação de professores indígenas.

Já no ano de 1999, temos a aprovação de um parecer entre o Conselho Nacional de Educação e a Câmara de Educação Básica, intitulado Parecer CEB/CNE 14/99, cujo objetivo era fixar Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena. Este parecer cria-se, pela primeira vez em termos jurídicos, a categoria escola indígena garantindo assim:

Autonomia tanto no que se refere ao projeto pedagógico quanto ao uso de recursos financeiros públicos para a manutenção do cotidiano escolar, de forma a garantir a plena participação de cada comunidade indígena nas decisões relativas ao funcionamento da escola (BRASIL, 1999).

Dessa forma, a escola indígena, a partir desta data, assume uma identidade, dentro do sistema de ensino brasileiro e não mais considerada como escola rural e suas extensões ou ainda a extensão de escolas não índias. O parecer discorre também sobre as definições da esfera administrativa, a necessidade de se flexibilizar os currículos, a formação do professor indígena e suas especificidades, bem como, o estabelecimento de novas exigências e formas de contratação desses professores. Ao considerarmos que *“o professor índio se constitui num novo ator nas comunidades indígenas e terá de lidar com vários desafios e tensões que surgem com a introdução do ensino escolar”*, devemos repensar também sua formação, para que ela lhe possibilite instrumentos que o torne *“agente ativo na transformação da escola num espaço verdadeiro para o exercício da interculturalidade”* (Brasil, 1999).

Outro avanço legal, datado do mesmo ano, é a Resolução CEB/CNE 03/99 que fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das Escolas Indígenas. Os primeiros cinco Artigos desta resolução dispõem sobre organização, estrutura e funcionamento das escolas indígenas, assegurando a essas comunidades

ampla autonomia na construção de escolas que estejam de acordo com seus interesses e realidades, através da construção de calendários, currículos, projetos político-pedagógicos e materiais didáticos próprios. Os Artigos 6º, 7º e 8º abordam a formação de professores indígenas fazendo referência às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena (CEB/CNE 14/99). Os demais Artigos, do 9º ao 16º, descrevem as responsabilidades administrativas, organizacionais, financeiras e demais obrigações, da União, dos Estados e dos Municípios em relação à educação escolar indígena.

Através da aprovação da Lei nº. 10172, de 09/01/2001, é implementado o Plano Nacional de Educação (PNE) 2001/2010, que fixa diversos objetivos e metas a serem cumpridos no período de dez anos, sendo a educação indígena discutida no 9º capítulo deste documento. O PNE 2001/2010 ratifica o direito dos povos indígenas a uma educação escolar específica, intercultural, bilíngue, diferenciada, de qualidade, que respeite os processos próprios de aprendizagem de cada povo, assumindo ser necessário o atendimento das escolas indígenas por professores também indígenas, assegurando assim as características elencadas anteriormente. O documento também aborda as responsabilidades da União na função de coordenar e financiar ações escolares da educação escolar indígena, enquanto os Estados e Municípios têm o papel de executar essas ações.

Além disso, o PNE 2001/2010 estabelece 21 objetivos e metas a

serem atingidos no âmbito da educação escolar indígena. Entre esses objetivos estão: a universalização da primeira fase e ampliação da segunda fase do Ensino Fundamental; a criação da categoria oficial de escola indígena; o reconhecimento oficial e a regularização legal de todos os estabelecimentos de ensino localizados no interior das terras indígenas; a promoção da autonomia das escolas indígenas; o fortalecimento e ampliação de linhas de financiamento; a instituição e regulamentação do magistério indígena, com a criação da categoria de professores indígenas como carreira específica do magistério, concursos próprios, planos de carreira, implementação e oferta de programas de formação de professores indígenas em nível superior; e a promoção de informações a população brasileira em geral sobre as sociedades e culturas indígenas, como meio de combater o desconhecimento, a intolerância e o preconceito em relação à essas populações.

A ratificação e promulgação da Convenção 169, de 07/06/1989, da Organização Internacional do Trabalho (OIT) através do Decreto Presidencial 5.051, de 19/04/2004 é de suma relevância no âmbito da defesa dos direitos indígenas, pois coloca o Brasil em consonância com leis internacionais explicitando sua responsabilidade no cumprimento das mesmas. A Convenção 169 da OIT trata especificamente dos direitos dos povos indígenas e tribais, no que se refere à educação e meios de comunicação indígenas, temas tratados na 6ª parte do documento,

onde temos: a valorização da autonomia dos povos indígenas e tribais na construção da escola que desejam, o incentivo ao bilinguismo, o respeito às especificidades de cada povo, o direito a espaços nos meios de comunicação de massa, a necessidade de se instituir medidas educativas para toda a comunidade nacional a fim de que se elimine os preconceitos em relação a esses povos, entre outros.

Já no ano de 2011, entra em vigor o novo Plano Nacional de Educação (PNE) 2011/2020, apresentando 10 diretrizes objetivas e 20 metas, todas elas seguidas de estratégias específicas de concretização. No que tange à educação escolar indígena, temos: a implementação dos territórios étnico-educacionais; os programas de formação de pessoal especializado, de produção de material didático e de desenvolvimento de currículos; o apoio à alfabetização na língua materna; o estímulo à visão articulada de desenvolvimento sustentável e preservação da identidade cultural; o estímulo ao ensino médio integrado à formação profissional; a implementação de ações para redução de desigualdades regionais e para favorecer o acesso a programas de mestrado e doutorado; a implementação de programas específicos para formação de professores; o respeito às especificidades socioculturais.

E, por fim, temos neste mesmo ano, através da Lei nº 12.416 de 09/06/2011, uma alteração na LDB, que passa a dispor sobre a oferta de educação superior para os povos indígenas. No que se refere à educação superior, sem prejuízo de

outras ações, o atendimento aos povos indígenas efetivar-se-á, nas universidades públicas e privadas, mediante a oferta de ensino e de assistência estudantil, assim como de estímulo à pesquisa e desenvolvimento de programas especiais (BRASIL, 2011).

Como pudemos observar, a legislação brasileira avançou muito no que diz respeito à educação escolar indígena, mas o que notamos é um descompasso muito grande em relação aos dispositivos legais e a prática política propriamente dita. O professor indígena José Mário dos Santos Ferreira, da etnia Mura afirma que:

A legislação é muito bonita. Foi criada uma legislação maravilhosa, (...) Se você for colocar em prática, ponto por ponto, daquilo que tem de ser feito na questão da educação indígena, é feito? Não! E ainda tem gestores que dizem que não conhecem a política, não sabem como fazer. Tem todo um manual criado pelo Conselho Nacional de Educação. Eles dizem que não sabem fazer (FERREIRA, in VEIGA & FERREIRA, 2005:80-81).

O não cumprimento dos documentos oficiais, criados e implementados através de muita luta política indígena e indigenista, estão relacionados, na maioria das vezes, a opções políticas não declaradas dos governantes e de demais segmentos da sociedade que se esforçam em manter o *status quo* brasileiro. Os atuais modelos de gestão política fazem questão de reproduzir mecanismos de segregação concebidos desde a época do Brasil colônia.

Pensando a educação escolar indígena como patrimônio

Todas as leis acima citadas, são resultantes da luta indígena referente às suas especificidades diante de uma educação não mais colonizadora, hierárquica e desrespeitosa com suas formas de viver em seus territórios, embora ainda existam inúmeros desafios na plena execução dessas conquistas legais.

Pensem a educação como um porvir cheio de emergências, no qual a leitura de Sonia Kramer, remetendo-se ao filósofo alemão Walter Benjamin, é necessário pensar a educação a contrapelo, no sentido de perceber a escola como instrumento de materializações de mudanças, articulando presente e futuro; pensar a escola como um dos meios de valorização e reconhecimento dos saberes e fazeres específicos de cada povo, no qual:

Pensar a educação com Benjamin é pensar o mundo e acontecimentos ao contrário, compreender a educação e a história a contrapelo, ou seja, na direção contrária à esperada. É manter-se crítico, entendendo que a história passada poderia ter sido diferente e o futuro pode ser diverso do que o presente sugere, ou do que se deduz. Pensar a educação e a prática educativa a luz e ensaios dos fragmentos de Benjamin exige indagar sobre os tempos em que vivemos e sobre o papel da escola; exige reverter o papel da escola que, com frequência, quer transmitir o passado para preparar o suposto futuro, mas deixa o presente intocado, sem mudanças, muitas vezes sem sentido (KRAMER, 2009:300).

A escola como elemento de diversidades é significativo no pensamento de Walsh (2009), quando nos remete a uma interessante perspectiva em relação ao ganho de visibilidade da diversidade cultural nas últimas décadas:

Desde os anos 90, a diversidade cultural na América Latina se transformou num tema em moda. Está presente nas políticas públicas e reformas educativas e constitucionais e constitui um eixo importante, tanto na esfera nacional-institucional como no âmbito inter/transnacional. Embora se possa argumentar que essa presença é fruto e resultado das lutas dos movimentos sociais-ancestrais e suas demandas por reconhecimento e direitos, pode ser vista, ao mesmo tempo, de outra perspectiva: a que a liga aos desenhos globais do poder, capital e mercado. Por isso é importante contextualizar o debate e iluminar sua politização (...). Tão lógica pretende reconstruir as relações entre o Estado e a sociedade por meio de uma inclusão que permite reduzir conflitos étnicos e incrementar a eficiência econômica da ação estatal, dentro de uma ordem não só nacional, mas regional e global (WALSH, 2009:14-19).

O chamado acima, remete-nos a reflexão e contextualização, no sentido de repensarmos as conquistas sociais que só existem no discurso oficial.

É importante destacar que todo esse aparato legal favoreceu a criação de diversos programas de formação de professores indígenas, inicialmente em nível médio, sob a gestão dos estados e logo em seguida em nível superior, sob a gestão de universidades estaduais e

federais. Discorreremos, a seguir, sobre os projetos de maior destaque. São eles: os Projetos Inovadores em Educação Indígena, implementados no ano de 2004 e o Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas (PROLIND), implementado no ano de 2005. É importante lembrar que esses projetos são frutos do Ministério da Educação (MEC), junto à Secretaria da Educação Superior (SESu) e à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI), dentro do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

Através desses novos processos de formação de professores indígenas, podemos observar com ainda maior ênfase a apropriação da escola como elemento fundamental na tomada de consciência e autonomia desses povos, que querem, finalmente, gerir por conta própria seus processos de aprendizagem, o currículo e o calendário de suas escolas, suas terras e sua saúde, deixando de uma vez por todas a opressão e a tutela exercida pelo Estado brasileiro durante mais de cinco séculos.

Ao longo dos séculos, os povos indígenas sofrem diferentes formas de subalternização, como o genocídio, epistemicídio e a perda de elementos indígenas, se reconfigurando ao longo da história como forma de (re)existência. Logo, trazemos a necessidade de pensarmos a possibilidade dos conhecimentos e as práticas culturais indígenas ocuparem um lugar no processo de patrimonialização cultural. É necessário destacar que ao afirmarmos que os conhecimentos

e as práticas culturais indígenas devem ocupar um lugar no processo de patrimonialização não estamos colaborando com a ideia de que estes devam ser reproduzidos nas suas formas originais como uma espécie de repetição alienada do passado. Devemos compreender a construção dos conhecimentos e da cultura como movimentos complexos e dinâmicos e, conseqüentemente, mutáveis.

Aproximando-nos do pensador indiano Homi Bhabha, que desenvolve a noção de hibridismo nos seus trabalhos sobre o discurso colonial, compreendemos que este conceito se dá em processos de choques culturais, emergindo assim do contato entre duas culturas diferentes um terceiro espaço. Tomamos esse conceito para relacionar a cultura dos povos indígenas, como se os mesmos vivessem a intersecção de um terceiro local da cultura, vivendo uma transitoriedade constante, um entre lugar, como consequência de embates culturais sofridos ao longe de mais de cinco séculos. Para Bhabha:

O afastamento das singularidades de "classe" ou "gênero" como categorias conceituais e organizacionais básicas resultou em uma consciência das posições do sujeito – de raça, gênero, geração, local institucional, localidade geopolítica, orientação sexual – que habitam qualquer pretensão à identidade no mundo moderno. O que é teoricamente inovador e politicamente crucial é a necessidade de passar além das narrativas de subjetividades originárias e iniciais e de focalizar aqueles momentos ou processos que são produzidos na articulação de diferenças culturais. Esses "entre-lugares" fornecem terreno

para a elaboração de estratégias de subjetivação – singular ou coletiva – que dão início a novos signos de identidade e postos inovadores de colaboração e contestação, no ato de definir a própria ideia de sociedade. É na emergência dos interstícios – a sobreposição de domínios da diferença – que as experiências intersubjetivas e coletivas de nação [nationness], o interesse comunitário ou o valor cultural são negociados. De que modo se forma sujeitos nos "entre-lugares", nos excedentes da soma das "partes" da diferença (geralmente expressas como raça/classe/gênero, etc.) (BHABHA, 2013:20).

Sendo assim, a instituição que se propunha a apagar culturas e impor novas formas de ser, viver e produzir, hoje é vista como instrumento de fortalecimento cultural e resistência frente ao avassalador processo de colonização, dominação e expropriação que nosso continente americano vem sofrendo ao longo dos séculos.

Considerações finais

Será então que a Educação Escolar Indígena ultrapassou sua alcunha de espaço ocidental que ameaça a sobrevivência indígena se transformando em espaço ressignificado de acordo com a cultura indígena? Alertamos nossos leitores para que não sejamos nem tão pessimistas, nem tão otimistas ao analisamos as instituições escolares indígenas. Afinal, seu processo de (re)construção é constante, permeado por múltiplas referências, influências, controles e jogos de poder.

Desta forma, consideramos a escola indígena como entre-lugar,

como fronteira entre diferentes mundos e culturas, uma forma de conquista as especificidade, projetos societários de cada povo, propondo a patrimonialização das leis em educação escolar indígena como uma conquista ao movimento indígena e diferentes povos originários.

Compreendendo, essas escolas indígenas, na comparação com o xamanismo (GOW, 1991), pois se portam como mediadoras entre o mundo ocidental e o mundo indígena. Sendo responsáveis por manter o complexo e delicado equilíbrio entre

os vários mundos, lidando com forças poderosas, perigosas e até mesmo destrutivas, porém necessárias para a vida coletiva. Segundo Tassinari (2001) as escolas indígenas seriam, sob esse ponto de vista, também um espaço de mediação e tradução que permitiria o livre trânsito entre diferentes mundos. E, por meio dos conhecimentos advindos da escola, as populações indígenas teriam mais recursos para manter seu próprio equilíbrio, garantir seus modos de vida e a manutenção de práticas culturais frente ao colonialismo.

Referências Bibliográficas

ARAÚJO, Helena Maria Marques. **Museu da Maré: entre educação, memórias e identidades**. Rio de Janeiro: Puc – Rio, 2012.

BHABHA, Homi K. **O local da Cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2013.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%E7ao.htm> Acesso em: agosto de 2016.

BRASIL, **Decreto Presidencial nº. 26, de 04/02/1991**. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/113987/decreto-26-91>> Acesso em: agosto de 2016.

BRASIL, **Decreto Presidencial 5.051, de 19/04/2004**, que promulga a Convenção 169 da OIT. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/decreto5051.pdf>> Acesso em: agosto de 2016.

BRASIL, **Decreto nº 6.861, de 27/05/2009**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6861.htm> Acesso em: agosto de 2016.

BRASIL, **Estatuto do Índio, Lei nº 6.001, de 19/12/1973**. Disponível em: <http://www.funai.gov.br/quem/legislacao/estatuto_indio.html> Acesso em: agosto de 2016.

BRASIL, **Lei nº 5.371, de 05/12/1967**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L5371.htm> Acesso em: agosto de 2016.

BRASIL, **Lei nº 9.394, de 20/12/1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm> Acesso em: agosto de 2016.

BRASIL, **Lei nº 12.416, de 09/06/2011.** Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Lei/L12416.htm>

Acesso em: julho de 2016.

BRASIL, **Ministério da Saúde.** Fundação Nacional da Saúde: demografia dos povos indígenas. Disponível em:

<<http://www.funasa.gov.br/internet/desai/sistemaSiasiDemografiaIndigena.asp>>

Acesso em: agosto de 2016.

BRASIL, **Parecer CNE Nº 14/99 – CEB, de 14/09/1999.** Disponível em:

<http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Documentos/BibliPed/TextosLegais/LegislaaoEducativa/Parecer_CNE_CEB_14_99_DiretrizesNacionaisFuncionamentoEscolasIndigenas.pdf> Acesso em: agosto de 2016.

BRASIL, **Plano Nacional de Educação de 2001/2010.** Disponível em:

<<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001324/132452porb.pdf>> Acesso em: agosto de 2016.

BRASIL, **Plano Nacional de Educação de 2011/2020.** Disponível em:

<http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pne_projeto_lei1.pdf> Acesso em: agosto de 2016.

BRASIL, **Portaria Interministerial MJ/MEC nº 559, de 16/04/1991.**

Disponível em:

<http://siaue.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/notas/portInter559_91.htm?Time=1/8/2009%207:25:15%20AM>. Acesso em: setembro de 2016.

BRASIL, **Resolução CEB Nº 03/99, de 10/11/1999.** Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0399.pdf>> Acesso em: agosto de 2016.

FERREIRA, Mariana L. K. (Orgs.). **Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola.** São Paulo: Global, 2001.

_____. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil.

In: LOPES DA SILVA, Aracy e FERREIRA, Mariana L. K. (Orgs.). **Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola.** São Paulo: Global, 2001.

FONSECA, Maria Cecília Londres. **O patrimônio em processo: trajetória da política federal de preservação no Brasil.** Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), 1997.

GORETE NETO, Maria. **As representações dos Tapirapé sobre sua escola e as línguas faladas na aldeia: implicações para a formação de professores.** Tese de Doutorado em Linguística Aplicada. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

GUIMARÃES, Maria de Fátima. **Versões monolíticas de memória e história em questão: A colonização do presente pelo passado.** In: XXVII Simpósio Nacional de História – ANPUH. Brasil, 2013.

PAIM, Elison Antonio. **Memórias e experiências do fazer-se professor(a).** Jundiaí: Paco Editorial, 2012.

PINHEIRO, Patrícia Magalhães. **A construção da escola Apyãwa/Tapirapé a partir da práxis dos professores em formação na Licenciatura Intercultural da Universidade Federal de Goiás.** Dissertação de Mestrado em Educação em Ciências e Matemática. Universidade Federal de Goiás, 2012.

POULOT, Dominique. **Uma história do patrimônio no Ocidente, séculos XVIII-XXI**: do documento aos valores. Estação Liberdade, 2009.

SOUZA, Solange Jobim e; KRAMER, Sonia (Orgs.) **Política, Cidade e Educação**: itinerários de Walter Benjamin. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC-Rio, 2009.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In: LOPES DA SILVA, Aracy e FERREIRA, Mariana L. K. (orgs.). **Antropologia, história e educação**: a questão indígena e a escola. São Paulo: Global, 2001.

WALSH, Catherine. **Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial**: insurgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria. (Orgs.). Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009.

RECEBIDO EM 29/11/2016

APROVADO EM 17/12/2016