

Educação escolar indígena específica, diferenciada e intercultural: o caso Kiriri

Resumo: As reflexões que aqui apresentamos foram construídas a partir do “olhar etnográfico” desenvolvido durante a realização da pesquisa de mestrado no contexto do povo indígena Kiriri, entre 2006 e 2007, no Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, na Universidade do Estado da Bahia. Em nossa pesquisa de mestrado, buscamos analisar como os discursos sobre os “saberes da tradição”, cultura e religião são construídos no contexto da educação escolar Kiriri e, da mesma forma, refletir como esse povo tem se apropriado da escola. Neste artigo, pontualmente, pretendemos refletir sobre o que se tem denominado de educação escolar indígena, específica e intercultural, a partir das novas demandas que são colocadas pelos povos indígenas na busca por projetos de educação escolar, tanto em nível de Brasil e, neste caso específico, pelo povo indígena Kiriri, localizado no Município de Banzaê, Estado da Bahia. No contexto atual, nos parece importante refletir sobre o que se tem denominado de educação escolar indígena específica, diferenciada e intercultural, a partir dessas novas exigências e demandas que são colocadas pelos povos indígenas e, da mesma forma, pensar como as questões relativas à diversidade, à diferença, à cultura e à identidade têm sido tratadas nas reflexões sobre os alcances e limites na construção do olhar pedagógico informado pela perspectiva intercultural.

Palavras-chave: Educação escolar indígena. Identidade cultural. Kiriri.

José Valdir Jesus de Santana
Universidade Estadual do Sudoeste
da Bahia
jose.valdirjesus@hotmail.com

Introdução

A questão da educação escolar indígena, como tema e problema de pesquisa em educação no Brasil, é ainda um objeto emergente de estudo e investigação. Até muito recentemente, a educação indígena vinha sendo pensada, problematizada e investigada sob a perspectiva antropológica. Trabalhos como os de Meliá (1979; 1997) e Aracy Lopes da Silva (2001), entre outros, desenvolvidos sob o influxo das ações do Conselho Indigenista Missionário (CIMI) no campo da educação, constituíram marcos fundantes, referenciais indispensáveis a quem se inicia nessa questão.

No final da década de setenta, do século passado, ainda no contexto da ditadura militar brasileira, começaram a surgir organizações não governamentais voltadas para a defesa da causa indígena. Entre elas, destacam-se a Comissão Pró-Índio de São Paulo (CPI/SP), o Centro Ecumênico de Documentação e Informação (CEDI), a Associação Nacional de Apoio ao Índio (ANAÍ) e o Centro de Trabalho Indigenista (CTI). (FERREIRA, 2001)

O movimento indígena, a partir desse novo cenário e por meio de suas organizações e lideranças, começaram a reivindicar o direito à autodeterminação em relação, também, à educação escolar.

É, portanto, neste novo cenário e diante das transformações advindas dos processos de globalização que a educação escolar, por parte dos povos indígenas, passa a ser valorizada como instrumento para a compreensão da situação extra-aldeia e para o domínio de conhecimentos e tecnologias específicas que ela pode favorecer.

A partir da década de noventa, as reflexões sobre educação escolar indígena ganham maior visibilidade como tema e problema de estudo e pesquisa em Educação. Dissertações como as de Arlindo Leite (1994), Ivo Schroeder (1995), Darlene Taukane (1996), Clélia Neri Côrtes (1996) consolidam um novo patamar de reflexão da problemática.

Reflexões sobre educação escolar indígena específica, diferenciada e intercultural: o caso Kiriri

Em 1996, Clélia Neri Côrtes, no Programa de Pós-Graduação em Educação, na Universidade Federal da Bahia (UFBA), defende sua dissertação de mestrado intitulada *A educação é como o vento: os Kiriri por uma educação pluricultural*.

Ao analisar o projeto de educação escolar entre os Kiriri, Côrtes (1996, p. 87) justifica que:

No interior da luta por escola e formação de seus próprios professores é que, de 1980 a 1983, deu-se o projeto de educação escolar entre os Kiriri, desenvolvido com base nas idéias de Paulo Freire, Celestin Freinet e outros estudos sobre educação popular e escola comunitária. Esse projeto tinha o objetivo de buscar uma prática educativa através de um processo interativo entre o saber cotidiano dos Kiriri – oriundos de seus processos coletivos de produção – e a escola de origem ocidental.

A escola exigida no transcorrer dessas lutas, pelos índios Kiriri¹, passa a ser pensada como instrumento de afirmação de uma identidade étnica, e, conforme essa autora (CÔRTEES, 1996, p. 114):

Os líderes desse povo desejam uma educação que estimule a reafirmação do ser índio em cada criança e propicie, nesta dinâmica, o encontro do plano cultural simbólico Kiriri e o conhecimento produzido pela escola ocidental. Eles exigem uma

(1)Constituíam um ramo de um grande conjunto de povos que as fontes históricas com pouca precisão, mencionam pelo termo genérico nação Cariri, cujos vários ramos se distribuíam por todo o sertão nordestino, desde o Piauí, Ceará e Rio Grande do Norte até os limites da chapada diamantina ao centro do estado da Bahia, concentrando-se principalmente às margens do rio São Francisco.

educação que passe a se inserir na dinâmica do seu mundo. Dessa maneira, a educação escolar é entendida como prática social que interage com a multiplicidade de formas e conteúdos do aprendizado do ser Kiriri, vivificados e refletidos na diversidade e interação do local com o global.

O recorte histórico no qual Clélia Neri Côrtes buscou analisar a educação escolar entre os Kiriri, a partir da demanda desse povo, compreende, portanto, o início dos anos oitenta a meados da década de noventa. Todavia, mesmo sendo no campo das discussões sobre educação escolar Kiriri um trabalho pioneiro percebe-se, no trabalho da autora, muito mais uma postura de legitimação de um campo (político) de atuação, faltando à análise da educação escolar entre os Kiriri uma compreensão mais apurada dos meandros e da complexidade das situações concretas (etnográficas) da escola Kiriri e de como esta vem sendo incorporada no cotidiano e nas representações desse povo.

Nesse sentido, parece-nos importante refletir sobre o que se tem denominado de educação escolar indígena específica, diferenciada e intercultural, a partir dessas novas exigências e demandas que são colocadas pelos povos indígenas. Cabe-nos, ademais, pensar como as questões relativas à *diversidade*, à *diferença*, à *cultura* e à *identidade* têm sido tratadas nas reflexões sobre os alcances e limites na construção do olhar pedagógico informado pela perspectiva intercultural. No mesmo sentido, cabe-nos indagar, como nos adverte Sampaio (2006, p. 166):

Como nesses diálogos e disputas sabidamente desiguais, e através de que canais de poder e de que recursos simbólicos, se produzem e se legitimam, para todo o campo da educação escolar indígena – e mesmo para mais além dele-, as definições do que sejam *especificidade e diversidade culturais* indígenas e do que podem estas, enfim, estar a significar para cada um dos pólos e no contexto da relação entre esses.

A utilização de termos como diversidade cultural, diferença, especificidade, identidade, cultura e resgate cultural em muitos dos discursos educacionais e, da mesma forma, em muitos projetos de educação escolar indígena no contexto contemporâneo, ainda estão impregnados de uma visão “etnocêntrica e distante da produção de um real diálogo cultural com as posições indígenas”. (SAMPAIO, 2006, p.167) Por outro lado, o fato de se proclamar a diversidade

[...] O aldeamento desses povos, desde o princípio, se deu em um contexto de conflito com a expansão de frentes pioneiras de criação de gado, que tinham no território que margeia o grande rio uma pastagem natural apropriada para o criatório extensivo. Assim, os interesses das ordens religiosas sempre estiveram em conflito com os dos grandes criadores de gado, que não hesitavam em destruir missões, expulsar os padres e massacrar ou escravizar índios. A sobrevivência de algumas destas missões, como a de Saco dos Morcegos, no caminho que liga o recôncavo baiano e a cidade de Salvador ao rio São Francisco, deveu-se ao fato delas constituírem pontos de apoio para a rota do gado, circulação de mercadorias e viajantes, servindo como estalagens. Os índios aldeados prestavam-se, desse modo, à proteção dessas rotas contra os índios brabos, isto é, índios arredios ao contato que se refugiavam nas caatingas e atacavam os viajantes e o gado. (NASCIMENTO, 1998, p. 69)

cultural e o respeito à diferença não garante necessariamente uma postura política transformadora.

Refletindo sobre as práticas de educação escolar indígena e falas de muitos professores indígenas, lideranças e pesquisadores (em suas práticas de militância) acerca da necessidade de se fazer um resgate cultural para que se possa construir projetos de educação escolar diferenciados e, conseqüentemente, fortalecer as identidades étnicas dos povos indígenas, observa-se que muitos desses discursos continuam impregnadas de uma perspectiva essencialista de cultura e identidade que fundamentou a proposta hegemônica do projeto de modernidade. Essa concepção sugere que existe um conjunto cristalino de características de que todos os membros de um grupo partilham, podendo ser reivindicadas como verdadeiras e genuínas. A identidade e cultura assim concebidas fazem apelo a uma suposta qualidade essencial, que permaneceria imutável ao longo do tempo. Ainda, conforme afirma Sampaio (2006, p. 171):

Para as sociedades indígenas em questão, o *resgate cultural* tende com freqüência a ser percebido, como seria de se esperar em se tratando de segmentos sociais subalternos às concepções ideológicas dominantes, nos mesmos termos destas concepções, ou seja, como algo a ser perseguido dentro dos parâmetros de uma idéia reificada de *cultura* e em função de sua própria incorporação da *visão lacunar* que delas tem a consciência nacional.

Outra questão aqui se coloca: Como pensar a relação entre as práticas de educação tradicional e os projetos de educação escolar indígena diferenciados? Faria sentido, ainda, pensar nesses dois espaços de produção de saberes, sem recair numa concepção reducionista de educação e cultura, quando se volta a pensar a importância e o lugar que os saberes tradicionais devem ocupar nos espaços/ tempos de cada povo indígena, e neste caso específico entre os Kiriri de Banzaê? Acreditamos que se faz necessário pensar sobre a importância e do lugar que os saberes tradicionais devem ocupar nos espaços/tempos de cada povo indígena, no sentido de reconhecer e analisar os limites de uma possível “escola indígena” e, sobretudo, perceber que a “escola indígena” não pode se apossar da comunidade; os sujeitos índios precisam se apossar da escola, dar as regras, estabelecer os limites entre as formas de educação tradicional e os processos de educação escolar por eles vivenciados.

Existem conteúdos, “saberes”, modalidades de experiências que emergem da tradição, que não dizem respeito à escola (D’ANGELIS, 1999) e, nesse sentido, não podem ser tratados no espaço/tempo do contexto escolar, numa tentativa de “escolarizar” tais saberes/experiências. Da mesma forma, não é conveniente confundir escola e educação ou tentar instituir “uma escola indígena” que seja igual a uma “educação indígena”. Nesse sentido, entendemos que o “espaço escolar” “fala” aos sujeitos através de seus rituais, de sua arquitetura, produz tempos e espaços, estabelece divisões de gênero, classe, etnia, religião e idade. Como afirma Louro (2000, p. 126):

É pela imposição de um ritmo próprio, escolar, marcado por sinais (como sinetas, gestos, e olhares dos/as professores/as etc), e pela delimitação do que pertence à sala de aula e o que fica fora dela, que se treinam os sujeitos para a aquisição de uma postura e uma disposição vistas como condizentes às atividades intelectuais e reflexivas.

À medida que os processos de escolarização passam, inevitavelmente, pela aquisição e domínio da escrita, as tentativas “de enfiar” toda a cultura para dentro da escola (D’ANGELIS, 1999), no caso específico, a cultura indígena, como condição sine qua non para a construção da alteridade dos grupos indígenas que reivindicam uma educação escolar diferenciada, acabamos por instituir um princípio que perpassa pela “ditadura da escola”, na medida em que os conhecimentos tradicionais só se tornarão conhecimentos verdadeiros se forem ensinados ou valorizados pela/na escola. Ainda conforme afirma Meliá (1997, p. 26), “[...] a comunidade indígena, tanto em nível de povo como em nível de aldeia, tem uma racionalidade operante que temos que saber descobrir para que as novas ações pedagógicas possam praticá-las”. Ademais, o mesmo autor afirma:

Se a alteridade só se vive em comunidade, já que os indivíduos estão mais orientados ao próprio proveito, a ação pedagógica terá que estar muito atenta para ver se a sociedade e a comunidade indígena não estão trocando de sentido mediante a prática escolar. (MELIÁ, 1997, p. 26)

O discurso moderno institui uma racionalidade pedagógica através da educação escolar, onde a representação do passado e nisso a tradição e a memória coletiva ficam sobre restrito controle,

disciplinadas. “Com o advento da modernidade instala-se também uma profunda insegurança, pois o passado, e nele a memória, passa a ser sinônimo de desconfiança”. (DIEHL, 2002, p. 130)

Outras questões precisam ser analisadas quando se formula e se discute políticas e projetos de educação escolar voltados para as populações indígenas. Acreditamos que é importante não perder de vista o sentido e a função da educação escolar construídos historicamente e como a mesma vai legitimando uma “gramática”, um modo de fazer, instituindo rituais, “[...] formalmente e artificialmente dotada de fins e objetivos, de estruturas, de recursos e de tecnologias”. (LIMA, 2006, p. 19) Ademais, é preciso considerar as práticas e situações escolares, uma vez que conforme afirma Forquin (1993, p. 167), “[...] têm suas características de vida próprias, seus ritmos e seus ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e de transgressão, seu regime próprio de produção e de gestão de símbolos”. Ainda, conforme esse autor, a escola institui uma “cultura escolar” que pode ser definida

[...] como o conjunto de conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados, ‘normalizados’, ‘rotinizados’, sob o efeito dos imperativos de didatização, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas. (FORQUIN, 1993, p. 167)

A educação escolar moderna institui formas de “poder disciplinar”, “pedagogias corretivas” e disciplinadoras e, da mesma forma, “disciplina saberes”. Ao produzir seu próprio saber, ou produzir um saber específico, a escola cria um “saber escolar”.

O campo da chamada educação escolar indígena é atravessado por inúmeras linhas de força, tanto ideológicas quanto pragmáticas.

O Estado ou faz passos de leão com o objetivo de homogeneizar e modernizar, no caso do poder federal e de algumas poucas iniciativas locais, ou se mantém perigosamente omissos, no caso de muitas situações locais. (FRANCHETTO, 2006, p. 197)

Enquanto isso, a escolarização, como cultura, aprendizagem, experiência e disciplinarização, atinge cada vez mais povos indígenas, que a sofrem, internalizam e dela se apropriam, ou então a rejeitam. Fala-se muito em ‘conquista da educação’, mas ainda muito pouco das contradições entre uma retórica inócua e práticas

pouco refletidas, por vezes profundamente autoritárias e enganadoras, que observamos em aldeias, áreas indígenas, postos da FUNAI, municípios e estados.

Como afirma Ferreira (2001, p. 296):

A escola está inserida na “sociedade global” e na chamada “sociedade do conhecimento” onde violentas e profundas transformações no mundo do trabalho e das relações sociais vêm causando impactos desestabilizadores à toda a humanidade, e consequentemente exigindo novos conteúdos de formação, novas formas de organização e gestão da educação ressignificando o valor da teoria e da prática da administração da educação.

Não pretendemos aqui negar aos povos indígenas processos de educação escolar; o que queremos é problematizar e apresentar os limites de uma educação escolar indígena e, da mesma forma, salientar a necessidade de se buscar compreender os projetos de educação escolar indígena para além de um discurso que se coloca a partir de necessidades políticas e ideológicas, esquecendo-se de pensar tais projetos tendo como princípio a cultura de cada povo e as formas como cada povo indígena se apropria da escola, o que implica também em questionar o discurso que muitos povos indígenas se utilizam para reclamar seus projetos de educação escolar. “É preciso reconhecer que, sendo a escola uma instituição não-indígena, surgida em contexto de sociedades radicalmente distintas das sociedades indígenas, criar hoje a “escola indígena” é ainda um desafio”. (D'ANGELIS, 1999, p. 22)

Nobre (2005, p. 91), na tentativa de fazer uma síntese dos avanços e impasses da educação escolar indígena hoje, no VI Encontro sobre Leitura e Escrita em Sociedades Indígenas relata, referindo-se aos impasses:

Apesar do espaço já conquistado e das garantias legais asseguradas, a prática da maioria das escolas indígenas no país convive com inúmeras dificuldades e graves limitações. As práticas escolares apontam para uma escola sem recursos didáticos, com professores sem capacitação político-pedagógica, sem material didático específico, monolíngue em português e atreladas a secretarias despreparadas para ajudá-las. (NOBRE, 2005, p. 91)

Outras dificuldades ainda se colocam aos projetos de educação escolar diferenciados para os grupos indígenas, segundo as análises de Camargo e Albuquerque (2003), a partir das experiências com os índios Xavante, como a existência do *Referencial Curricular Nacional para a Educação Indígena* (RCNEI), as dificuldades em romper com os rígidos calendários e com o material didático elaborado sob forte influência de não índios.

Se não refletirmos o que de fato seria uma escola indígena ou qual a real necessidade de uma “educação escolar” no contexto dos mais diversos grupos indígenas, poderemos estar reacendendo no Brasil a esperança em um progresso inexorável da humanidade pela razão, cujo “templo” – a implantar-se em toda e qualquer aldeia – é a escola. (D'ANGELIS, 1999). Acreditamos que a “descrição densa”, as análises/reflexões dos limites e possibilidades de uma educação escolar indígena diferenciada, no sentido de dar “conta do lugar que a escola deve ocupar” nos espaços/tempos dos diversos grupos indígenas, são condições indispensáveis para que a educação escolar possa ser praticada no interesse de cada grupo indígena.

O certo, contudo, é que os Kiriri de Banzaê, a partir da década de 1980, assessorados por antropólogos, ANAÍ/BA, ONG, missionários Baha'i, começaram a pensar e construir projetos de educação escolar que servissem aos interesses desse povo, tendo em vista as lutas que se travavam, com os posseiros locais, na busca pela retomada de seus territórios. No caso específico Kiriri, o que nos parece condição determinante no processo de apropriação da escola por esse povo, é muito mais determinado e informado politicamente do que por uma suposta “necessidade natural” de escolarização. Se por um lado os Kiriri desejam a escola, nem todos a desejam da mesma forma e com as mesmas intenções. Além disso, uma outra questão que nos parece importante assinalar diz respeito à forma como os Kiriri constroem seu modo de pensar uma educação específica, diferenciada e intercultural. Nos momentos da realização da pesquisa junto aos Kiriri, quando as lideranças e, sobretudo os professores desse povo, eram questionados acerca do que seria uma *educação escolar indígena específica, diferenciada e intercultural*, eram comuns respostas do tipo: “[...] nossa educação busca trabalhar os valores dos índios e dos não índios. A gente quer fazer uma relação de troca entre esses saberes” (Professor Davi²). Em uma outra conversa, nos diz Maria Kiriri³

(2) É professor de 1ª série na Escola Marechal Rondon, desde 2006, quando termina o segundo grau. Não é formado em magistério indígena.

(3) Maria Kiriri é filha do cacique

Os índios mais novos precisam de muita cabeça. Muitos que vão estudar na cidade e quando passam a receber uma educação não diferenciada, começam a se envolver em coisas ruins, como álcool, drogas... Acho que seria bom se tivéssemos educação escolar na comunidade, de 5ª a 8ª, porque, assim, os índios seriam educados na tradição.

A fala de Maria Kiriri, em especial, nos parece interessante. Se por um lado o discurso da educação intercultural prega a necessidade da convivência e do diálogo entre os “conhecimentos de tradição indígena” e os “conhecimentos advindos do saber não índio”, o que parece é que o *Outro não índio*, nesse processo de *relação intercultural*, ainda se apresenta como um *outro ameaçador* e, a estratégia encontrada como forma de *neutralizar o poder* desse outro não índio, como também seus espaços de produção de saberes não diferenciados, é recorrer (ao menos no discurso), aos modos de educação a partir dos valores da tradição. Não obstante, as preocupações de Maria no que se refere ao envolvimento de seus sujeitos em “coisas ruins” também procedem e fazem sentido.

Ingrid Weber (2006), em seu livro *Um copo de cultura: os Huni Kuin (Kaxinawá) do rio Humaitá e a escola*, nos apresenta reflexões interessantes, mostrando-nos como os Kaxinawa do Acre se apropriam da escola e, da mesma forma, reflete sobre o papel da escola na definição dos limites da comunidade-aldeia e na apropriação da noção de “cultura”. O que a autora pretende mostra é como os métodos didáticos utilizados na escola kaxinawá e, da mesma forma, a introdução da escola na aldeia e a função que esta passa a desempenhar no atual contexto, seguem o mesmo padrão das aprendizagens das habilidades tradicionais, como por exemplo, a prática da tecelegam. Nesse sentido, a utilização da cópia, “decoreba” enquanto *método de alfabetização*⁴, na escola Kaxinawá⁵, refletem muito mais a singularidade da pedagogia Kaxinawá do que uma simples repetição das práticas de alfabetização das escolas ditas “oficiais”.

Nesse sentido, a autora afirma:

[...] a recente introdução dos saberes especializados da “cultura” no âmbito escolar parece ser, a primeira vista, incompatível e problemática. Como se sabe, nas sociedades indígenas há contextos apropriados para a transmissão desses saberes, o que lhes confere sentido. Para mencionar o aspecto mais saliente do “movimento” atual, os cantos, por exemplo, eram tradicio-

Lázaro; estudou só até a 8ª série. Durante muito tempo, atuou como professora das crianças Kiriri, antes da retomada definitiva da área indígena. Em sua formação, foi muito influenciada pelos Baha'i, chegando a viajar em missões Baha'i para outros grupos indígenas de países da América do Sul. Como professora Kiriri, lecionou em escola pertencente aos Baha'i, no que hoje é a área indígena. Atualmente, dedica-se às atividades artesanais.

(4) Como a aquisição de qualquer habilidade, o aprendizado da escrita é lento. Ele provém de um envolvimento individual e gradual (mas não sistemático) com o contexto em que a escrita é “praticada” e onde, passo a passo e através da repetição (cópia), cada uma de suas técnicas vai sendo internalizada. Entende-se, assim, porque a alfabetização leva, em média, quatro anos (ou mais), o que, visto da nossa perspectiva, poderia ser julgado como fruto da incompetência do professor”. (WEBER, 2006, p. 203-204)

(5) A visão é uma importante habilidade para aqueles que estão aprendendo [...]. A maior parte da pedagogia envolve o aprendiz

observando as ações do professor, mais do que ouvindo suas explicações. De fato, os Cashinahua são notoriamente refratários à pedagogia discursiva. Eles sentem que os estrangeiros, como as crianças, devem aprender mais por meio da observação e imitação do que escutando e depois pondo em prática. (MCCALLUM, 1989, p.146, apud WEBER, 2006, p. 196)

nalmente aprendidos no contexto das próprias cerimônias rituais. Portanto, em tese, ao serem incorporados à escola, esses conhecimentos estariam sendo dissociados de seus contextos legítimos de transmissão. No caso do Humaitá, porém, a maior parte dessas cerimônias não vinham sendo realizadas; em decorrência da longa vivência nos seringais, a “animação”, um fator constitutivo das festas antigas, assumiu outras formas. Nestes novos tempos de “cultura”, a escola kaxi do São Vicente – o cupixau-escola –, vem provendo um (novo) contexto para a transmissão dos cantos rituais, entre outros saberes, e atribuindo sentido a sua prática. (WEBER, 2006, p. 220)

As reflexões de Ingrid Weber (2006) nos remetem a novas possibilidades de análise acerca do papel que a educação escolar pode e tem assumido nos contextos dos grupos indígenas, partindo das demandas específicas de cada povo e, sobretudo, pensadas a partir da “lógica da cultura” ou dos modos como os grupos indígenas traduzem para dentro da aldeia seus projetos de educação. Nesse caso específico, o modo de ser Kaxinawá vai traduzindo a escola para o contexto da aldeia, ao mesmo tempo em que a escola vai se apropriando desse modo de ser Kaxinawá. Isso conduz a novos processos de aprendizagem e de reelaboração da cultura desse povo, ultrapassando a lógica do discurso que busca na educação escolar indígena a possibilidade do *resgate cultural* a partir de uma ideia de cultura genuína, localizada no passado, necessitando de ser resgatada.

Considerações finais

O que nos fica evidente é que não podemos pensar em projetos de educação escolar indígena dissociados dos projetos de educação nacional, que são direcionados aos denominados “não índios”. Da mesma forma, fica-nos claro que muitos dos impasses que os projetos de educação escolar indígena enfrentam são problemas que só podem ser compreendidos a partir de um entendimento da história da educação brasileira e dos projetos de educação que vão sendo instituídos desde os tempos coloniais, tanto para índios como para não índios. Observa-se que as práticas de autoritarismo, centralização, fragmentação e conservadorismo, que sempre estiveram presentes ao longo da História do Brasil, geram alguns impasses/dificuldades que têm dificultado a implantação de projetos de educação escolar indígena diferenciados e, conseqüentemente,

a implantação de processos de gestão mais condizentes com esses projetos de educação.

Como nos adverte Melià (1997, p. 21-22):

Os povos indígenas mantiveram sua alteridade graças a estratégias próprias, das quais uma foi precisamente a ação pedagógica. Em outros termos: continuou havendo nesses povos uma educação indígena que permite que o modo de ser e a cultura venha a se produzir nas novas gerações, e também encare, com relativo sucesso, situações novas.

Talvez precisemos pensar os projetos de educação escolar a partir da ideia de fronteira, desenvolvida por Barth⁶, no sentido de compreender até onde pode ir a escola, no contexto das comunidades indígenas, na medida em que estas já fazem/praticam formas de educação tão válidas quanto aquelas que partem do saber escolar.

Referências

BARTH, Fredrik. Grupos étnicos e suas fronteiras. In: POUTIGNAT, Philippe; STREIFF-FENART, Jocelyne. *Teorias da etnicidade seguido de grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth*. São Paulo: UNESP, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para as escolas indígena*. Brasília, DF, 1998.

CAMARGO, Dulce Maria Pompêo de; ALBUQUERQUE, Judite Gonçalves de. Projeto pedagógico Xavante: tensões e rupturas na intensidade da construção curricular. *Cadernos Cedes*, Campinas, SP, v. 23, n. 61. p. 338-366, dez. de 2003.

CÔRTEZ, Clélia Neri. *A educação é como o vento: os Kiriri por uma educação pluricultural*. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1996.

_____. *Educação diferenciada e formação de professores/as indígenas: diálogos intra e interculturais*. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2001.

D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. Contra a ditadura da escola. *Cadernos Cedes*, Campinas, SP, v. 19, n. 49, p. 18-25, dez. 1999.

DIEHL, Astor Antônio. *Cultura historiográfica: memória, identidade e representação*. Bauru, SP: EDUSC, 2002.

FERREIRA, Mariana Kawall Leal. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (Org.). *Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola*. 2. ed. São Paulo: Global, 2001.

(6) A ideia de fronteira aqui utilizada parte das formulações teóricas de Fredrik Barth (1998). A noção de fronteira elaborada por Barth marcou uma virada importante na conceptualização dos grupos étnicos. [...] Num primeiro nível sublinha que a pertença étnica não pode ser determinada senão em relação a uma linha de demarcação entre os membros e os não membros. Para que a noção de grupo étnico tenha um sentido, é preciso que os atores possam se dar conta das fronteiras que marcam o sistema social ao qual acham que pertencem e para além dos quais eles identificam outros atores implicados em um outro sistema social. [...] Mas o caráter inovador da noção de ethnic boundary [...] liga-se à ideia de que são em realidade tais fronteiras étnicas e não o conteúdo cultural interno que definem o grupo étnico e permitem que se dê conta de sua persistência. (POUTIGNAT; STREIFF-FENART, 1998, p. 152-153)

FORQUIN, Jean Claude. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FRANCHETO, Bruna. Notas em torno de discursos e práticas na educação escolar indígena. In: GRUPIONI, Luiz Donisete Benzi (Org.). *Formação de professores indígenas: repensando trajetórias*. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

LEITE, Arlindo G. de O. *Educação indígena Ticuna: livro didático e identidade ética*. 1994. Dissertação (Mestrado) – Program de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do MT, Cuiabá, 1994.

LIMA, Licínio C. Escolarizando para uma educação crítica: a reinvenção das escolas como organizações democráticas. In: TORRES, Carlos Alberto; TEODORO, Antônio (Org.). *Educação crítica & utopia: perspectivas para o século XXI*. São Paulo: Cortez, 2006.

LOURO, Guacira Lopes. A escola e a pluralidade dos tempos e espaços. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *Escola básica na virada do século: currículo, política e educação*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MELIÀ, Bartomeu. *Ação pedagógica e alteridade: por uma pedagogia da diferença*. Mato Grosso: Secretaria de Estado de Educação / Conselho de Educação escolar Indígena de Mato Grosso, 1997.

_____. *Educação indígena e alfabetização*. São Paulo: Loyola, 1979.

MONTE, Nietta L. *A construção de currículos nos diários de classe: estudo do caso kaxinauwá/Acre*. Niterói, RJ: UFF, 1994.

NASCIMENTO, Marco T. S. O povo indígena Kiriri. In: SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luis Donisete Benzi (Org.). *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. 2. ed. São Paulo: Global; Brasília, DF: MEC, 1998.

NOBRE, Domingos. Para uma síntese dos avanços e impasses da educação escolar indígena hoje. In: VEIGA, Juracilda; FERREIRA, Maria Beatriz Rocha (Org.). *Desafios atuais da educação escolar indígena*. Campinas, SP: ALB, Núcleo de Cultura e Educação Indígena: [Brasília, DF]: Ministério do Esporte, Secretaria Nacional de Desenvolvimento do Esporte e do Lazer, 2005.

POUTIGNAT, Philippe; STREIFF-FENART, Jocelyne. *Teorias da etnicidade: seguido de grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth*. São Paulo: UNESP, 1998.

SAMPAIO, José Augusto Laranjeira. O resgate cultural como valor: reflexões antropológicas sobre a formação de professores indígenas. In: GRUPIONI, Luiz Donisete Benzi (Org.). *Formação de professores indígenas: repensando trajetórias*. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

SCHROEDER, Ivo. *Indigenismo e prática indigenista entre os Parintintim*. 1995. Dissertação (Mestrado)- Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 1995.

SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall (Org.). *Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola*. 2. ed. São Paulo: Global, 2001.

TAUKANE, Darlene. *Educação escolar entre os Kurá Bakairi*. 1996. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 1996.

WEBER, Ingrid. *Um copo de cultura: os huni kuin (Kaxinawá) do rio humaitá e a escola*. Acre: EDUFAC; NUTI, 2006.

Artigo submetido em 10/12/2009 e aceito para publicação em 28/09/2011.