# DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INDÍGENA: EM BUSCA DE UMA VERDADEIRA PEDAGOGIA INDÍGENA[1]

# CHALLENGES OF INDIGENOUS EDUCATION: IN SEARCH OF A TRUE INDIGENOUS PEDAGOGY

RESUMO

Aos povos indígenas brasileiros asseguram-se a educação bilíngue e intercultural, de modo a proporcionar a reafirmação de suas identidades étnicas, ao mesmo tempo em que visa garantir o acesso aos conhecimentos da sociedade não-índia. Porém, o Estado envia para aldeias indígenas professores que desconhecem sua realidade, para ensinar conteúdos desvinculados ao meio ambiente que os cerca, sem conhecimento da língua indígena e exigindo as mesmas formalidades legais da escola regular. Ora, o Estado não deve tentar encaixar a educação indígena nos mesmos moldes e padrões exigidos às escolas regulares, sob pena de violar o maior direito dos povos indígenas, o de continuar sendo índio, preservando suas tradições e costumes.

Palavras-chaves: Educação indígena. Direitos culturais indígenas. Escola indígena irregular.

ABSTRACT:

It is ensured to brazilian indigenous people bilingual and intercultural education, to provide reassurance of their ethnic identities, while aimed at ensuring access to knowledge of the non-Indian society. However, the state sends to indigenous villages teachers who are unaware of their reality, to teach content unrelated to the environment around them, without the knowledge of the indigenous language and requiring the same legal formalities regular school. The state should not try to fit indigenous education in the same manner and to the standards required by regular schools, by doing so it is infringing the greatest right of indigenous peoples, that is to continue being Indian, preserving their traditions and customs.

Key-words: Indigenous education. Indigenous People Cultural Rights. Irregular Indigenous School.

[1] Daniela Lopes de Faria. Mestre em Direito Econômico e Socioambiental pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Graduada em Direito pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Coordenadora do Curso de Direito da Faculdade Católica de Rondônia. Advogada. Presidente da Comissão do Meio Ambiente da OAB/RO. Conselheira Titular do Conselho de Recursos Hídricos do Estado de Rondônia. Conselheira Titular do Conselho de Política Ambiental do Estado de Rondônia. Contato: daniela@dplaw.com.br

## 1. Introdução

> Los nadies: los hijos de nadie, los dueños de nada.
> (...)
> Que no son aunque sean.
> Que no hablan idiomas sino dialectos.
> Que no profesan religiones sino supersticiones.
> Que no hacen arte sino artesanía.
> Que no practican cultura sino folklore.
> (Eduardo Galeano, Los nadie - Libro de los Abrazos)

O presente estudo objetiva investigar a situação do ensino indígena no Brasil, e especialmente as incoerências do ensino escolar indígena. Para tanto, primeiramente se faz uma análise epistemológica do pensamento abissal que predomina no mundo ocidental, e que nega qualquer tipo de conhecimento que não seja a ciência, sendo esta a detentora última da verdade. Boaventura de Sousa Santos como resposta a este pensamento abissal excludente propõe, então, a criação de uma ecologia de saberes, na qual os diversos modos de conhecimento conviveriam abertamente. A partir desta noção da ecologia de saberes que ao final será feita a análise da situação do ensino indígena no Brasil.

Em um segundo momento, analisa-se a evolução da proteção jurídica dos povos indígenas, que não mais considera que eles se extinguirão e irão se integrar à sociedade como cidadãos. A Constituição de 1988 garante aos povos indígenas o direito de permanecer índio, assegurando a manutenção e proteção de suas crenças, tradições e cultura, ou seja, do seu modo de ser, fazer e viver.

Passa-se então para a análise da legislação brasileira que dispõe acerca da educação escolar indígena, que será bilíngue, e diferenciada, assegurando aos povos indígenas o reforço de sua identidade étnica, ao mesmo tempo em que permite o acesso ao conhecimento da sociedade não-índia. Após o conhecimento das disposições legais e regulamentares da educação indígena, apontam-se as inúmeras críticas feitas a este sistema, que sob o véu da proteção da diversidade cultural, acaba por impor os modelos ocidentais de educação aos povos indígenas, desconsiderando a real pedagogia indígena. Ora, indaga-se: há como regularizar o diferente? Não seria uma violação aos direitos indígenas tentar encaixá-los nos moldes ocidentais de educação?

## 2. Para além do pensamento abissal e a busca da ecologia dos saberes

Segundo Boaventura de Sousa Santos "o pensamento moderno ocidental é um pensamento abissal", havendo linhas que dividem radicalmente a realidade em "deste lado da linha" e "do outro lado da linha". Ocorre que esta divisão é invisível e relega o outro lado à inexistência, invisibilidade e exclusão. (SANTOS, 2010, p. 23) "A característica fundamental do pensamento abissal é a impossibilidade da co-presença dos dois lados da linha." (SANTOS, 2010, p. 24) Existe, ainda, outra divisão, as sociedades metropolitanas e os territórios coloniais, aplicando-se nas primeiras a dicotomia regulação/emancipação e às últimas a dicotomia apropriação/violência.

"As distinções intensamente visíveis que estruturam a realidade social deste lado da linha baseiam-se na invisibilidade das distinções entre este e o outro lado da linha." (SANTOS, 2010, p. 24) "No campo do conhecimento, o pensamento abissal consiste na concessão à ciência moderna do monopólio da distinção universal entre o verdadeiro e o falso, em detrimento de dois conhecimentos alternativos: a filosofia e a teologia." (SANTOS, 2010, p. 25) Do outro lado da linha, estão os conhecimentos populares, leigos, plebeus, camponeses, ou indígenas, que são considerados "crenças, opiniões, magia, idolatria, entendimentos intuitivos ou subjectivos que, na melhor das hipóteses, podem tornar-se objectos ou matéria-prima para a inquirição científica." (SANTOS, 2010, p. 25) Do outro lado da linha, a negação radical acarreta "a ausência de humanidade, a sub-humanidade moderna. Assim, a exclusão torna-se simultaneamente radical e inexistente, uma vez que seres sub-humanos não são considerados sequer candidatos à inclusão social". (SANTOS, 2010, p.30)

No caso dos povos indígenas, indagou-se se os índios possuíam alma, tendo respondido o Papa Paulo II que apesar de possuírem alma, esta era como um recipiente vazio (*anima nullius*), assemelhando-se ao conceito de *terra nullius* que permitiu a ocupação de territórios indígenas. (SANTOS, 2010, p. 29)

O autor diferencia a apropriação da violência, enunciando que a primeira envolve incorporação, cooptação e assimilação, enquanto a última consiste em destruição física, material, cultural e humana. São exemplos de apropriação: uso de habitantes locais como guias e de mitos e cerimônias locais como instrumento de conversão, pilhagem de conhecimentos indígenas sobre a biodiversidade. Por sua vez, são exemplos de violência: proibição do uso das línguas próprias em espaços públicos, adoção forçada de nomes cristãos, da conversão e destruição de símbolos e lugares de

culto, e de todas as formas de discriminação cultural e racial. (SANTOS, 2010, p. 29/30)

O pensamento abissal sem resistência continuará se auto-reproduzindo, por isso a resistência política deve ter como base uma resistência epistemológica. Assim, deve-se buscar criar um novo pensamento, pós-abissal. Este contra-movimento é o cosmopolitismo subalterno que se manifesta por meio de movimentos que lutam contra toda forma de exclusão, sendo uma grande expressão deste movimento o Fórum Social Mundial. O cosmopolitismo consiste na idéia de que existem inúmeros conhecimentos no mundo, sendo a diversidade inesgotável e que ainda carece de uma epistemologia que seja adequada. Neste contexto surge a ecologia de saberes, que nada mais é do que pensar do outro lado da linha, sendo um "aprender com o Sul usando uma epistemologia do Sul". (SANTOS, 2010, p. 44) "É uma ecologia, porque se baseia no reconhecimento da pluralidade de conhecimentos heterogêneos (sendo um deles a ciência moderna) e em interações sustentáveis e dinâmicas entre eles sem comprometer a sua autonomia". (SANTOS, 2010, p. 45)

A ecologia de saberes tem como pressupostos a noção de que todo conhecimento possui limites internos (da intervenção no real que permite) e externos ("reconhecimento de intervenções alternativas tornadas possíveis por outras formas de conhecimento"). (SANTOS, 2010, p. 48) Há na ecologia de saberes um impulso pela co-presença igualitária e incompletude, na medida em que nenhum conhecimento responde por todas as intervenções possíveis no real todo conhecimento é incompleto. A ecologia dos saberes não acredita em uma hierarquia universal dos conhecimentos, mas sim em uma hierarquia concreta, dependente do resultado que se pretende obter, devendo-se sempre escolher a forma de conhecimento que garanta maior participação dos grupos sociais envolvidos na intervenção.

Para as epistemologias abissais do Norte é decisivo o policiamento das fronteiras do conhecimento relevante, de modo que um epistemcídio maciço vem ocorrendo, "e uma riqueza imensa de experiências cognitivas tem vindo a ser desperdiçada". (SANTOS, 2010, p. 52) Para recuperar tais experiências a ecologia dos saberes conta com a tradução intercultural, que toma essas experiências embebidas em culturas e linguagens diferentes e por meio da tradução se identifica preocupações comuns e aproximações complementares, sem perder de vista incompatibilidades instransponíveis.

A ecologia de saberes, como contraponto do pensamento abissal, ainda se encontra em construção, é uma tarefa árdua, que diz respeito mais a perguntas constantes do que respostas completas. “A ecologia dos saberes capacita-nos para uma visão mais abrangente daquilo que conhecemos, bem como do que desconhecemos, e também nos previne para que aquilo que não sabemos é ignorância nossa, não ignorância em geral”. (SANTOS, 2010, p. 57)

## 3. A proteção constitucional dos direitos dos povos indígenas

A promulgação da Constituição Brasileira de 1988 foi um marco no reconhecimento dos direitos dos povos indígenas brasileiros. Frederico Marés afirma com simplicidade e ao mesmo tempo profundidade que a Constituição de 1988 “reconheceu aos índios o direito de ser índio e de manter-se como índio” (MARÉS, 2006, p. 107). Tal reconhecimento depois de um passado de integracionismo forçado é um grande avanço na luta do povo indígena pelos seus direitos.

Conforme Fernando Dantas, esta é a Constituição que contém a “a maior inclusão de garantias e direitos referentes aos índios e às sociedades indígenas em toda história constitucional brasileira” (DANTAS, 2003). O direito à diferença é uma de suas características mais marcantes, como se vê a seguir:

> O direito à diferença cultural consubstanciado enquanto princípio, assim como os novos conceitos de sujeito coletivo e sociedades indígenas, trazidos pela Carta Política, [...]. O direito de ser diferente, que em outras palavras poderia ser dito como o direito de ser reconhecido, enquanto pessoas e grupos, com valores diferenciados que conceituam bens jurídicos também diferenciados, no que se refere a línguas, crenças, rituais, músicas, artefatos materiais e práticas sociais, constitui o fundamento, entre outros, do estado realmente democrático e pluralista de direito. Os valores culturais da pessoas e das sociedades indígenas são inerentes e construídos permanentemente, pois a dinâmica é característica inarredável da cultura. Esses valores, informantes cotidianos das práticas sociais, constituem, portanto, seus usos, costumes e tradições, e configuram a organização social, ou, traduzindo para a esfera jurídica, uma espécie de sujeito coletivo de direito, diferente das pessoas jurídicas formais, [...]. Esse conjunto relacional de valores diferenciados – que demonstram, em cada caso, uma identidade cultural – foi reconhecido constitucionalmente, mediante a inclusão, entre os bens jurídicos do patrimônio cultural brasileiro, daqueles que referenciem a identidade, a memória e as práticas sociais dos diversos grupos formadores da sociedade brasileira. Assim, a base constitucional de Estado Pluralista, que tem na etnodiversidade o desenho do mosaico social brasileiro, pode configurar-se enquanto princípio constitucional da pluralidade dos povos [...]. (DANTAS, 2003)

Este reconhecimento ao diferente é explicitado no art. 231 da Constituição que assim estabelece:

> 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. (REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL, 1988)

Mas para que o contexto do direito brasileiro possa se abrir para estas novas categorias de prerrogativas constitucionais, é necessário que se observe o pluralismo jurídico que, segundo Wolkmer, surge em contraposição ao pensamento monista ocidental, ou seja, o pensamento universalista, dita que os sistemas jurídicos devem tratar igualmente todos os seus súditos, esquecendo as especificidades e peculiaridades pertencentes aos seus povos. Como a própria etnologia da palavra, o "ser plural" de uma nação, condiz com as realidades múltiplas que esta traz, ou seja, as diversas maneiras de se manifestar seja culturalmente, linguisticamente, ideologicamente, etc. Ainda sob o olhar deste autor, pluralismo jurídico é um sistema jurisdicional consciente de suas diversas realidades, que respeita, prevê seus direitos e protege-os, dando oportunidade que todos sejam ouvidos e atendidos de acordo com suas necessidades, ainda que múltiplas e específicas .

Este novo paradigma lançado à discussão impulsiona reflexões sobre as mudanças no corpo jurídico brasileiro a fim de recepcionar de forma satisfatória os preceitos anunciados na Carta Política de 1988. O rompimento dos laços com conceitos clássicos e a desconstrução dos dogmas são essenciais para esta nova conceituação do direito brasileiro. Pluralizando o direito a realidade social pode reaproximar-se dos sistemas jurídicos.

## 4. Direitos culturais indígenas

A Constituição reserva um capítulo para a proteção do bem cultural, que segundo Carlos Frederico Marés, pode ser definido como "aquele bem jurídico que, além de ser objeto de direito, está protegido por ser representativo, evocativo ou identificador de uma expressão cultural relevante" (MARÉS, 2006, p. 36) Assim, podemos observar nos dispositivos constitucionais abaixo a proteção destes valores culturais:

> Art. 215. 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.
> § 1º - O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional.
> Art. 216. Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem:
> I - as formas de expressão;
> II - os modos de criar, fazer e viver;
> III - as criações científicas, artísticas e tecnológicas;
> IV - as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais;
> V - os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico.
> § 1º - O Poder Público, com a colaboração da comunidade, promoverá e protegerá o patrimônio cultural brasileiro, por meio de inventários, registros, vigilância, tombamento e desapropriação, e de outras formas de acautelamento e preservação.
> (...)
> § 5º - Ficam tombados todos os documentos e os sítios detentores de reminiscências históricas dos antigos quilombos. (REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL, 1988)

Carmos Zambrano discorre sobre o conceito ampliado de diversidade cultural, afirmando que "*La diversidad cultural se constituye de modo ampliado em el concepto genérico que incluye todas las formas em que se expresan identitariamente los colectivos sociales que, además de los pueblos indígenas, involucran a las comunidades negras, las poblaciones transeúntes, como los gitanos, los inmigrantes, os emigrantes, las naciones, etc*."

Carlos Marés afirma ainda, que a dicotomia público/privado é insuficiente no que diz respeito aos bens culturais, em vista dos "bens socioambientais serem revestidos de uma camada de interesse público, social e comunitário, que o altera em sua essência, mas não em sua dominialidade". (MARÉS, 2006, p. 36)

Todo bem cultural possui uma parte intangível intrínseca, contudo "são imantados a um suporte que lhe dá existência material". (MARÉS, 2006, p. 48) E, "todo o sistema jurídico de proteção, incluindo o estabelecimento de penas e sanções restritivas da liberdade, visa a proteção do suporte, na ideia correta de que, protegendo-o, há de se proteger o imaterial que ele contém". (MARÉS, 2006, p. 49)

Ocorre que existem bens culturais puramente imateriais ou intangíveis, nos quais o importante é a evocação e representação que sugerem, e não seu suporte material. É o caso das "tradições orais, inclusive o idioma, as artes, os espetáculos, os usos sociais,

rituais e festivos, conhecimento e usos relacionados com a natureza e as técnicas artesanais tradicionais". (MARÉS, 2006, p. 53) A dificuldade é determinar um limite, no qual o bem passa a ser bem jurídico e, portanto, passível de proteção. Deve-se proteger o bem cultural quando a comunidade lhe dá relevância e lhe clama proteção jurídica.

A Constituição Federal, em seu art. 216, dispõe expressamente dos bens culturais imateriais, os quais são as formas de expressão, os modos de criar, fazer e viver. Sua regulamentação veio com o Decreto 3.551 de 2000, propõe a criação de diferentes Livros de Registro sugerindo a percepção de distintos domínios na composição da dimensão imaterial do patrimônio cultural. "Os bens culturais de natureza imaterial estão incluídos, ou contextualizados, nas seguintes categorias que constituem os distintos Livros do Registro": 1) Saberes: conhecimentos e modos de fazer enraizados no cotidiano das comunidades; 2) Formas de expressão: manifestações literárias, musicais, plásticas, cênicas e lúdicas; 3) Celebrações: rituais e festas que marcam a vivência coletiva do trabalho, da religiosidade, do entretenimento e de outras práticas da vida social; 4) Lugares: mercados, feiras, santuários, praças e demais espaços onde se concentram e se reproduzem práticas culturais coletivas.

Demonstrando ainda que a preocupação com o meio ambiente cultural imaterial é internacional a Unesco em 2003 fez aprovar uma Convenção para a salvaguarda do patrimônio cultural imaterial da humanidade. Por fim, para uma proteção efetiva do bem cultural intangível há a "necessidade de agregar à manifestação um suporte adequado", bem como "a abertura e a manutenção de espaços culturais para que as manifestações ocorram". (MARÉS, 2006, p. 51)

## 5. Escolas indígenas

A Constituição Brasileira estabelece em seu artigo 210, § 2º que "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." (REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL, 1988)

A Lei 9394/1996, conhecida como Lei de Diretrizes Básicas da Educação – LDB regulamenta a educação indígena, prevista na Constituição, assegurando a participação dos povos indígenas e com a finalidade de reafirmar suas identidades étnicas, como pode se ver a seguir:

> Art. 78. O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilingüe e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:
>
> I - 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;
>
> II - 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.
>
> Art. 79. A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa.
>
> § 1º Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas.
>
> § 2º Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos:
>
> I - fortalecer as práticas sócio-culturais e a língua materna de cada comunidade indígena;
>
> II - manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas;
>
> III - desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;
>
> IV - elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado. (REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL, 1996)

O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, lançado pelo MEC em 1998 não tinha ambição de esgotar o tema, deixando uma certa abertura para novas práticas pedagógicas:

> Os princípios contidos nas leis dão abertura para a construção de uma nova escola, que respeite o desejo dos povos indígenas de uma educação que valorize suas práticas culturais e lhes dê acesso a conhecimentos e práticas de outros grupos e sociedades. Uma normatização excessiva ou muito detalhada pode, ao invés de abrir caminhos, inibir o surgimento de novas e importantes práticas pedagógicas e falhar no atendimento a demandas particulares colocadas por esses povos. A proposta da escola indígena diferenciada representa, sem dúvida alguma, uma grande novidade no sistema educacional do país, exigindo das instituições e órgãos responsáveis a definição de novas dinâmicas, concepções e mecanismos, tanto para que essas escolas sejam de fato incorporadas e beneficiadas por sua inclusão no sistema, quanto respeitadas em suas particularidades. (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL, 1998, p. 34).

Em 1999 o Conselho Nacional de Educação editou a Resolução nº 3, de 10 de novembro de 1999, que fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas.

> Ao interpretar a LDB, o Conselho Nacional de Educação, por meio dessa resolução, definiu as esferas de competência e responsabilidade pela oferta da educação escolar aos povos indígenas. Estabelecido o regime de colaboração entre União, estados e municípios, o CNE definiu que cabe à União legislar, definir diretrizes e políticas nacionais, apoiar técnica e financeiramente os

> sistemas de ensino para o provimento de programas de educação intercultural e de formação de professores indígenas, além de criar programas específicos de auxílio ao desenvolvimento da educação. Aos estados, caberá a responsabilidade "pela oferta e execução da Educação Escolar Indígena, diretamente ou por regime de colaboração com seus municípios", integrando as escolas indígenas como "unidades próprias, autônomas e específicas no sistema estadual" e provendo-as com recursos humanos, materiais e financeiros, além de instituir e regulamentar o magistério indígena. (GRUPIONI, 2013, p. 134)

Em 2001 foi aprovado o Plano Nacional de Educação através da Lei 10.172/2001. Nesta lei, em parte dedicada à educação indígena foi explicitada a história do ensino indígena integracionista, o qual objetivava "negar a diferença, assimilar os índios, fazer com que eles se transformassem em algo diferente do que eram. Nesse processo, a instituição da escola entre grupos indígenas serviu de instrumento de imposição de valores alheios e negação de identidades e culturas diferenciadas." (REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL, 2001) O Plano também destacou a competência do Estado em assegurar a educação indígena, e as falhas advindas da transição não planejada desta atribuição que antes era da Fundação Nacional do Índio.

> A transferência da responsabilidade pela educação indígena da Fundação Nacional do Índio para o Ministério da Educação não representou apenas uma mudança do órgão federal gerenciador do processo. Representou também uma mudança em termos de execução: se antes as escolas indígenas eram mantidas pela FUNAI (ou por secretarias estaduais e municipais de educação, através de convênios firmados com o órgão indigenista oficial), agora cabe aos Estados assumirem tal tarefa. A estadualização das escolas indígenas e, em alguns casos, sua municipalização ocorreram sem a criação de mecanismos que assegurassem uma certa uniformidade de ações que garantissem a especificidade destas escolas. (REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL, 2001)

O Plano reconheceu também a importância e a necessidade da formação de professores índios para melhor atender aos objetivos da educação indígena de fortalecer a identidade étnica dos povos indígenas.

> A educação bilíngüe, adequada às peculiaridades culturais dos diferentes grupos, é melhor atendida através de professores índios. É preciso reconhecer que a formação inicial e continuada dos próprios índios, enquanto professores de suas comunidades, deve ocorrer em serviço e concomitantemente à sua própria escolarização. A formação que se contempla deve capacitar os professores para a elaboração de currículos e programas específicos para as escolas indígenas; o ensino bilíngüe, no que se refere à metodologia e ensino de segundas línguas e ao estabelecimento e uso de um sistema ortográfico das línguas maternas; a condução de pesquisas de caráter antropológico visando à sistematização e incorporação dos conhecimentos e saberes tradicionais das sociedades indígenas e à elaboração de materiais didático-pedagógicos, bilíngües ou não, para uso nas escolas instaladas em suas comunidades. (REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL, 2001)

Estas disposições constantes na Lei de Diretrizes Básicas de Educação e no Plano Nacional de Educação em verdade expressam a Educação Escolar Indígena, e não uma verdadeira pedagogia indígena, visto que não são assegurados de forma efetiva os processos próprios de aprendizagem previstos na Constituição, como será melhor explicitado abaixo.

## 6. Em busca da verdadeira pedagogia indígena

Assim como há a crença etnocêntrica de que as sociedades se desenvolverão em estágios ou etapas que seguirão para uma única direção, a civilização nos moldes "ocidentais", a sociedade moderna ocidental entende que a educação formal ocidental é parâmetro para a educação indígena, que somente adaptará às suas peculiaridades o padrão de ensino da sociedade não-índia. Isto nada mais é do que um pensamento abissal, excludente de outras formas de saber-ensinar.

Malcolm Margolin, defensor da pedagogia indígena e ambiental, ensina:

> Para quem não conhece muito bem as culturas indígenas, a expressão "pedagogia indígena" pode parecer um exagero. Certamente que as culturas nativas da Califórnia não tinham o que os seus habitantes atuais reconhecem como sistema de educação formal – professores nomeados com formação especializada, um currículo definido, locais e horários estipulados para o ensino, padrões claros para medir o rendimento, etc., etc. (MARGOLIM, 2006, p. 97)

O que está sendo implementado no Brasil, não é uma pedagogia indígena, pois esta não se encaixa no modelo de escola ocidentalizado, mas sim uma educação para o índio. Marina Kahn assevera:

> (...) todos os programas desenvolvidos no sentido de se implementar um processo de ensino e aprendizagem entre grupos indígenas têm como parâmetro — seja para reproduzir, seja para contestar — a escola formal. Ao longo da história do Brasil, as ações educativas que vêm sendo desenvolvidas em contexto indígena — reacionárias ou progressistas, religiosas ou leigas, assimilacionistas ou libertadoras — estão atreladas ao modelo escolar formal, ocidental, hierarquizado e individualista. O que pretendo comunicar aqui é que não podemos nos dar a ilusão de estarmos construindo uma "escola verdadeiramente indígena" se, antes de mais nada, nós, agentes desse processo, não somos índios e, sobretudo, porque os índios que estão sendo preparados para assumir esta tarefa vêm sendo orientados, informados, catequisados, doutrinados por nós, caras pálidas. (KAHN, 1994, p. 137/138)

Os povos indígenas, no modelo proposto pela Lei de Diretrizes Básicas de Educação, não detêm o controle do processo de conceber, planejar, executar e gerenciar

a educação. “Os índios permaneceram na qualidade de ouvintes, e não de propositores de suas próprias políticas. Continuaram sendo expectadores, ‘atores coadjuvantes’, sem direito de propor, sem direito de vetar, sem direito de outorgar os seus próprios direitos.” (SECCHI, 2013, p. 139)

Outra crítica é a obrigatoriedade da escola bilíngue, que se trata de um verdadeiro “direito obrigatório”. “Mais uma vez, admite-se a diversidade e domestica-se a diferença, sem, contudo, abrir mão do direito de conceder direitos.” (SECCHI, 2013, p. 140) Ademais, Secchi questiona:

> Como se daria o tratamento bilíngüe em escolas cujos alunos indígenas se definem como monolíngües? Ou, inversamente, como se faria a opção por apenas duas línguas em situações de multilingüismo? São inúmeros os casos em que “coexiste, em um mesmo contexto, mais de uma língua indígena e os casos em que a língua indígena é a própria língua nacional”. Portanto, a escola verdadeiramente indígena não é necessariamente bilíngüe, embora o bilingüismo possa ser atualmente recorrente em muitas escolas. Ora, mais do que uma “adjetivação emblemática” para as escolas indígenas, o ensino bilíngüe deveria constituir-se numa opção das comunidades e, como tal, poderia compor ou não o currículo e o cotidiano de suas escolas. (SECCHI, 2013, p. 140)

Secchi, em seu estudo, relata uma indagação formulada por um professor Guarani por ocasião de uma etapa do curso de formação de professores em Amambaí/MS.

> Na ocasião, perguntou-me o professor: “Você poderia me dizer como a gente faz para regularizar uma escola, respeitando o específico e o diferenciado?” Pensando ter entendido a sua pergunta, passei a expor os procedimentos recomendados pela legislação etc., mas logo fui interrompido com uma observação: “Eu sei, eu sei, mas não é isso que eu preciso saber. Eu preciso saber se uma escola indígena específica e diferenciada deve ter tudo o que está escrito nas Diretrizes, nos Referenciais, nos Parâmetros, na Resolução nº 3. Se for preciso tudo aquilo, acho que nunca teremos uma escola es pecífica e diferenciada”. O professor Guarani coloca-nos o seguinte problema: como regularizar as escolas sem “disciplinar” a diferença? (SECCHI, 2013, p. 140)

Estas são indagações que merecem uma reflexão mais profunda, contudo estão longe de ser respondidas. Carlos Frederico Marés em analogia pertinente afirma que não há como disciplinar esta diferença e que o melhor modelo seria uma convivência respeitosa de modelos diferenciados, que nada mais é do que a aplicação da ecologia dos saberes do Boaventura de Sousa Santos:

> A tentativa de enquadrar o Direito de um povo indígena dentro do Direito estatal equivale a tentar guardar um grande e colorido balão dentro de uma estreita gaveta. Claro que é possível, retirando, por exemplo, todo o ar do balão, o que desvirtuaria sua forma esférica e desnaturaria as cores que o embelezam, deixaria de ser balão, deixaria de ser Direito indígena. Por outro lado, poder-se-ia deixar de fechar a gaveta, mantendo o balão vivo e colorido, mas então, com a gaveta sempre aberta, desfigurado ficaria o sistema, com a

> funcionalidade de suas partes comprometida. Assim, é impossível enquadrar dentro de um sistema de gavetas, um sistema de coloridos e flutuantes balões inflados, mas é possível que ambos subsistam em mútuo respeito e admiração. (MARÉS, 2006, p. 76)

Assim, o respeito ao diferente não implica moldá-lo ao sistema ocidental, mas sim dar ao povo indígena a liberdade plena e irrestrita para escolher o modelo de ensino que melhor lhe aprouver. Ao invés de implementar um pensamento abissal, o Brasil deveria, aplicando a ecologia de saberes que propõe Boaventura de Sousa Santos, abraçar o diferente, a pedagogia indígena, pensada pelos povos indígenas e implementada por eles, com auxílio governamental.

## 7. Conclusão

Diante do exposto, percebe-se que a nossa Constituição assegura plenamente aos povos indígenas o direito de permanecerem índios, protegendo juridicamente seus modos de ser, fazer e viver, e aqui se inclui, por óbvio, o modo de ensinar-aprender.

Ao regular os dispositivos constitucionais que asseguram a educação indígena, a Lei de Diretrizes Básicas de Educação e demais normas acabaram por "disciplinar" a diferença cultural, e por isso querem "encaixar" a pedagogia indígena nos modelos formais ocidentais de ensino. Os povos indígenas não são protagonistas de seu processo de ensino-aprendizagem, mas meros coadjuvantes, com direito de ser ouvidos, mas não real poder decisório. Este modelo de pensamento abissal deve dar espaço a uma ecologia de saberes, na qual conviverá o modelo ocidental escolar e a pedagogia indígena.

Ora, como regularizar o diferenciado e específico, que é a escola indígena, sem disciplinar a diferença? Como regularizar a escola indígena sem violar os direitos culturais indígenas? Como aplicar a ecologia de saberes na pedagogia indígena?

Estas são indagações que remetem à reflexão e debates, não sendo a ambição deste trabalho apresentar respostas a questões tão complexas como a educação e o respeito às diversidades culturais.

## REFERÊNCIAS

DANTAS, Fernando Antônio de Carvalho. Humanismo Latino: o Estado Brasileiro e a questão indígena. In: MEZZAROBA, Orides (org.). *Humanismo Latino e o estado no Brasil*. Florianópolis: Fundação Boiteux; [Treviso]: Fondazione Cassamarca. 2003.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Do nacional ao local, do federal ao estadual: as leis e a Educação Escolar Indígena. In: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi; SECCHI, Darci; GUARANI, Vilmar. *Legislação escolar indígena.* Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol4c.pdf> Acesso em 02.08.2013

KAHN, Marina. *"Educação indígena" versus educação para índios:* sim, a discussão deve continuar...In: Em Aberto, Brasília, ano 14, n.63, jul./set. 1994.
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas*. Brasília: SEF/MEC, 1998.

MARÉS, Carlos Frederico. *O renascer dos povos indígenas para o direito.* Curitiba: Juruá, 2006.

MARÉS, Carlos Frederico. *Bens culturais e sua proteção jurídica*. Curitiba: Juruá, 2006.

MARGOLIM, Malcolm. Pedagogia indígena: um olhar sobre as técnicas tradicionais de educação dos índios californianos. In: STONE, Michael K.; BARLOW, Zenobia. *Alfabetização ecológica*: a educação das crianças para um mundo sustentável. São Paulo: Cultrix, 2006.

REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL. *Constituição Federal.* Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acesso em: 02.08.2013

REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL. *Lei 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm> Acesso em: 02.08.2013

REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL. *Lei 10.172*, de 09 de janeiro de 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm> Acesso em: 02.08.2013

REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL. *Decreto 3.551*, de 04 de agosto de 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3551.htm> Acesso em: 02.08.2013

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa. MENESES, Maria Paula G. (orgs). *Epistemologias do sul.* Coimbra: Almedina, 2009.

SECCHI, Darci. Apontamentos acerca da regularização das escolas indígenas. In: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi; SECCHI, Darci; GUARANI, Vilmar. *Legislação escolar indígena.* Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol4c.pdf> Acesso em 02.08.2013

ZAMBRANO, Carlos Vladimir. *Derechos, pluralismo y diversidad cultural*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2007.