



## O PAPEL DE UM COLÉGIO INDÍGENA

GABRIELA BARBOSA SOUZA  
LÍLIAN MIRANDA BASTOS PACHECO

EIXO: 8. EDUCAÇÃO, CULTURA E RELIGIÃO

### RESUMO:

O presente estudo visa discutir acerca do papel atribuído a um colégio estadual indígena localizado no Estado da Bahia. Como procedimento para coleta de informações foi realizada uma entrevista estruturada com 4 professores que lecionam no colégio indígena. A partir da visão dos professores indígenas entrevistados, foi evidenciada a busca de construir a “Escola Indígena” enquanto capaz de possibilitar a construção de conhecimentos necessários a uma participação ativa na sociedade, mas também atuar como lugar de desenvolvimento de práticas que assegurem a tradição e a cultura de seu povo. Faz-se relevante, portanto, o desenvolvimento de estratégias pedagógicas próprias e intercultural que permita o planejamento escolar e situações de ensino-aprendizagem contextualizadas.

### ABSTRACT:

This study aims to discuss about the role assigned to an indigenous state school located in the State of Bahia. A structured interview with four teachers who teach in the indigenous school as a procedure for gathering information was held. From the vision of indigenous teachers interviewed, it was shown a quest to build the "Indigenous School" while able to enable the construction of knowledge necessary for active participation in society, but also act as a place of development practices that ensure the tradition and the culture of his people. It will be important therefore to develop themselves and intercultural teaching strategies that will allow the school planning and situations contextualized teaching and learning.

## INTRODUÇÃO

O presente estudo foi desenvolvido a partir das leituras, debates, reflexões e entrada em campo, realizados no percurso da pesquisa intitulada “Os contos do povo indígena Pataxó Hãhãhã”, vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana – BA e ao Grupo de Pesquisa Desenvolvimento Humano e Processos Educativos - DEHPE. A referida pesquisa objetiva identificar e analisar o gênero textual conto para a cultura indígena Pataxó Hãhãhã.

Através do desenvolvimento da referida pesquisa, a discussão sobre o papel da escola em contextos interculturais fez-se presente, visto que os contos locais devem ser tema transversal no currículo da Escola Indígena, e o estudo destes poderá proporcionar novas formas de trabalhos pedagógicos e práticas docentes diferenciadas, voltadas para a valorização da cultura. As narrativas podem assumir papel relevante no contexto escolar intercultural.

Considera-se que a educação intercultural deve contemplar uma ampla gama de conhecimentos e relações locais e universais, uma vez que as comunidades indígenas possuem sabedoria própria. Nesse contexto, questiona-se: Qual o papel da escola em contextos indígenas?

Estudiosos tem discutido (BERGAMASCHI e MEDEIROS, 2010; SOUZA e PACHECO, 2014; S. TIAGO, 2007) acerca das tensões inerentes à introdução da escola nas comunidades indígenas. A escola por ser uma instituição criada com princípios da sociedade não índia, ao ser inserida em comunidades indígenas, é marcada por tensões, principalmente no que se refere aos conhecimentos que devem ser trabalhados em sala de aula. Nesta perspectiva, o presente estudo visa discutir acerca do papel atribuído a um colégio estadual indígena, localizado no Estado da Bahia.

## **METODOLOGIA**

O presente estudo constitui-se de natureza qualitativa, uma vez que busca “a obtenção de dados descritivos mediante o contato direto e interativo do pesquisador com o objeto de estudo” (SILVA e MENEZES, 2000, p.9). Como procedimento para coleta de informações foi realizada uma entrevista estruturada com, 4 professores que lecionam no colégio indígena investigado, sendo dois do sexo feminino e dois do sexo masculino.

Os participantes da pesquisa são nomeados com letras, respectivamente A, B, C e D, buscando preservar a identidade dos participantes da pesquisa. A é licenciada em História, possui 48 anos de idade, com 22 de experiência na docência, lecionando nas disciplinas Ciências, História, Artes, Informática, Identidade e Cultura. B é licenciada em Pedagogia, possui 37 anos de idade e leciona a disciplina Língua Portuguesa, e atua atualmente, também, como vice-diretora do Colégio. C é graduado em História, possui 37 anos, sendo 14 anos de experiência com a docência, lecionando as disciplinas Artes e Ciências. D é graduando, possui 31 anos de idade e 12 de experiência como docente lecionando a disciplina Língua Indígena.

A entrevista focou os seguintes aspectos: a forma de trabalho com a cultura local; os materiais didáticos utilizados; a formação dos professores; os conteúdos trabalhados nas disciplinas, os locais de aprendizagem, o papel do colégio para a comunidade e a importância das narrativas para o processo de ensino-aprendizagem.

Nesta perspectiva, a seguir faz-se um pequeno histórico acerca da inserção da escola em contextos indígenas. Posteriormente, busca-se evidenciar o papel de um colégio indígena localizado na Bahia, através das falas dos professores, em diálogo com os documentos legais que norteiam a educação indígena e com autores que tem refletido sobre a referida temática. Em seguida, apresentam-se as considerações finais e as referências utilizadas para construção deste estudo.

## **HISTÓRICO DA INSERÇÃO DA ESCOLA EM CONTEXTOS INDÍGENAS**

Desde o século XVI, os povos indígenas conviveram com políticas que só buscavam a homogeneização da sociedade, advindas inicialmente dos missionários jesuítas através da catequização, e posteriormente, pelo Serviço de Proteção ao Índio (SPI) que objetivava a integração forçada dos índios a sociedade nacional. De acordo com Bergamaschi e Medeiros (2010, p.58), a partir da criação do Serviço de Proteção ao Índio, em 1910, “os gentios foram colocados sob a tutela do Estado, que desde o advento da República passou a atuar de forma mais incisiva para territorializar, civilizar e integrar os povos indígenas na chamada sociedade nacional”.

Nesse contexto, Oliveira e Nascimento (2012, p. 769) considera que o SPI, a partir de um ideário positivista do progresso para os povos indígenas, tinha como objetivo “promover um encontro pacífico destes com a civilização, tornando-os aptos para o trabalho com vistas ao progresso e modernização da nação”.

Há assim a intensão de extinção dos povos indígenas, através da dita integração à sociedade nacional. Em 1967, o SPI foi substituído pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI). De acordo com Oliveira e Nascimento (2012), assim como o SPI, a FUNAI também se orientava pelas políticas de integração dos povos indígenas à nação. No entanto, os autores ressaltam que diferentemente do SPI, a FUNAI reconheceu a importância das línguas nativas nos processos de alfabetização dos indígenas.

Foi nessa perspectiva, que em 1970, a FUNAI estabeleceu relação com o Summer Institute of Linguistics (SIL), a qual de acordo com Oliveira e Nascimento (2012, p.772), permitiu surgir “(...) os cursos de formação de monitores bilíngues, cuja principal inovação residiu na utilização dos próprios indígenas como professores auxiliares (...)”. Nesse contexto, os autores destacam que:

(...) Mesmo subordinado ao objetivo de assimilação, o uso das línguas nativas, fazendo surgir a figura do professor indígena (ainda que auxiliar), favoreceria, a posteriori, o desenvolvimento dos projetos de educação escolar dos índios pautados na ideia de autonomia e na construção do protagonismo indígena num modelo educativo diferenciado, mais

adequado aos interesses societários de suas comunidades.

Nota-se que até a década de 70, a educação indígena foi marcada por imposições arbitrárias, na busca de que esses assimilassem a cultura considerada dominante. No entanto, a partir do referido período as práticas educacionais indígenas começaram a ir contra as políticas assimilacionistas e integradoras de forma mais intensa, na busca de mudar a situação política e educacional que lhes eram impostas.

Bergamaschi e Medeiros (2010, p. 59) ressaltam que:

(...) Inicia-se na década de 1970 um movimento incisivo de organização dos povos originários que, com o apoio de setores da Igreja, da universidade e de ONGs, e em consonância com os movimentos indígenas internacionais, explicitam suas reivindicações pelo direito a diferença, a terra, a saúde e a educação diferenciada.

Nesse novo contexto, Oliveira e Nascimento (2012, p.772) ressaltam que “a prerrogativa das ações educativas passou da Funai para o MEC, por meio do Decreto n. 26, de 1991”, o que retirou da FUNAI, várias de suas atribuições. Nota-se que até o momento, as ações educativas dos povos indígenas foram regulamentadas por dois órgãos indigenistas, SPI e FUNAI, e agora passa a ser regulamentado pelo Ministério da Educação (MEC). Foi nessa perspectiva, que nas últimas décadas do século XX, houve mudanças significativas no que se refere ao âmbito das políticas educativas voltadas para os povos indígenas. Nesse contexto, a seguir busca-se discutir acerca do papel atribuído a um colégio estadual indígena, localizado no Estado da Bahia.

## **CONTEXTUALIZANDO O PAPEL DO COLÉGIO INDÍGENA**

A Constituição Federal de 1998 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) são marcos no rompimento com a política assimilacionista que era imposta aos índios, ao assegurar aos povos indígenas o direito à prática de suas culturas próprias, bem como, o direito de afirmarem seus valores culturais, línguas, costumes, tradições e crenças.

A Constituição Federal (BRASIL, 1988, p.37) assegura em seu Artigo 231 que: “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”. O referido documento assegura aos povos indígenas o direito à prática de suas culturas próprias, bem como, o direito de afirmarem seus valores culturais, línguas, costumes, tradições e crenças.

Diante desse contexto, foi questionado aos participantes da presente pesquisa sobre a forma de trabalho com a cultura local no Colégio. A professora A considera que a cultura local é trabalhada no colégio “através de orientações, levando os estudantes a entender os diferentes valores culturais como afirmação da identidade de um povo, a partir daí respeitar as especificidades de cada povo”. A professora B considera que esse trabalho ocorre “da forma mais prática possível a partir do cotidiano dos alunos da nossa comunidade, trabalhando vivenciando a cultura antes e depois (do processo de retomada do seu território)”.

O professor C considera que a cultura é trabalhada “através do toré, que envolve música e dança, pintura corporal, história do seu próprio povo, seminários indígenas, jogos indígenas, artesanatos, entre outros”. Já o professor D considera que “a cultura (...) é trabalhada no (colégio) a partir do momento que o professor desenvolve seu plano voltado 30% para a cultura, além de existirem outras disciplinas que priorizam (seus costumes e valores), como Arte, Língua Indígena, cultura etc., em outros momentos (estes aspectos também) são trabalhados, (como) durante as festas comemorativas”.

Neste sentido, nota-se a partir da fala do professor D, que há disciplinas que tem o trabalho com a cultura como foco principal, enquanto que nas demais disciplinas, este ocorre de forma secundária. Observa-se também, a partir das falas dos professores A, B e C, que a cultura local tem sido trabalhada no colégio, através da valorização e compreensão de valores e práticas culturais, tais como o artesanato, os jogos e o tohé.

Tratando do direito dos povos indígenas às suas práticas culturais, a LDBEN (BRASIL, 1996), assegura em seu Artigo 78, que:

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 bilíngue 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.

Desta forma, percebe-se que a LDBEN (BRASIL, 1996) reafirmou pontos que já foram contemplados na Constituição Federal de 1988. No entanto, trouxe aspectos inovadores para o contexto da educação escolar indígena, tais como o estabelecimento de uma educação escolar bilingue e intercultural dos povos indígenas, com currículo, projeto pedagógico, material didático e formação de professores diferenciada. Os referidos documentos representam avanços adquiridos pelos povos indígenas, o que representa uma legislação educacional mais respeitosa das necessidades e interesses dos povos indígenas.

Nesse novo contexto, a educação escolar passa a ser um direito garantido às comunidades indígenas. No entanto, faz-se relevante destacar que esta foi uma conquista a partir das lutas indígenas, e que mesmo diante de conquistas legais, as comunidades indígenas ainda sofrem para construir uma educação diferenciada, ao considerar o contexto de colonização, assimilação à que foram e são expostos.

Diante dessa perspectiva, os participantes da pesquisa foram questionados acerca da utilização de materiais didáticos no Colégio. A professora A ressalta que os materiais didáticos utilizados são “todos os que contribuem com o ensino-aprendizagem e possibilitam aos estudantes maior conhecimento tradicional e científico”. A professora B ressalta o uso de “livros didáticos, computadores, datashow, entre outros”.

O professor C afirma que “os materiais didáticos utilizados no Colégio, dependendo da disciplina, variam. Temos livros didáticos em números pequenos, textos de alguns autores, material pesquisado na internet, alguns livros paradidáticos”. Já o professor D considera que “os materiais didáticos utilizados nas disciplinas na maior parte são os mesmos que são utilizados nas escolas do não-índio, porém são adicionados outros com base no RCNEI (Referencial Curricular Nacional para a Educação Indígena). Nas disciplinas de cultura indígena a fonte de pesquisa é a própria comunidade, além da internet”.

Nesse sentido, evidencia-se uma amplitude de material de apoio sendo utilizado pelos professores para o desenvolvimento de suas aulas, sejam tecnológicos, ou mesmo a própria comunidade como fonte de pesquisa. Neste sentido, há a valorização do saber local da comunidade. No entanto, na fala do professor D, evidencia-se que no colégio indígena tem se utilizado os mesmos livros das escolas não índias, o que contradiz ao que é proposto na LDBEN (1996) quanto ao uso de materiais didáticos específicos e diferenciados para as comunidades indígenas. Neste caso, o uso de materiais descontextualizados pode dificultar o processo de ensino-aprendizagem das escolas indígenas.

Quanto à formação dos professores, os participantes responderam que ocorre da seguinte forma: a professora A considera que “até pouco tempo o acesso aos conhecimentos científicos não era muito fácil, mas hoje tem melhor e maior acessibilidade através dos diferentes projetos do Governo Federal, isso tem facilitado o acesso a formação desses profissionais nas diferentes áreas de conhecimento”. Nota-se a ampliação das oportunidades de acesso à cursos de formação pelos professores indígenas. Esse aspecto é evidenciado na fala da professora B, ao destacar que “alguns professores são graduados nas licenciaturas convencionais, outros estão na LINTER (Licenciatura Intercultural) e outros pela LICEI (Licenciatura em Educação Indígena), há ainda alguns que não tem graduação, mas estão tentando arriscar nos vestibulares oferecidos”.

A formação dos professores indígenas tem ocorrido em cursos convencionais, mas também em cursos específicos para o público indígena. Este aspecto é reiterado pelo professor C, ao destacar que a formação dos professores ocorre em “Magistério Indígena, formação inicial e continuada, Licenciatura Intercultural Indígena. Temos professores também graduados em universidade convencional como onde sua formação se dá em História, Matemática, Geografia e Pedagogia”.

Confirmando essa ideia, o professor D afirma que “antes do governo lançar esses programas de educação específica para os povos indígenas, os professores buscavam a melhoria do seu aprendizado em faculdades particulares e públicas. Hoje a maioria dos professores está engajada em faculdades, além de terem professores já graduados, e a maioria hoje estão fazendo o curso de licenciatura intercultural indígena. Cada professor em sua área”.

A partir das respostas dos professores nota-se que em alguns casos a formação destes tem ocorrido em cursos convencionais, diferentemente do que é proposto na LDBEN (1996). Mas também, é destacada a ampliação do acesso a cursos específicos para professores indígenas, oferecidos por programas do Governo Federal.

No sentido de pensar a importância de uma educação diferenciada para os povos indígenas, em 2000, a Câmara de Deputados decretou o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2000), o que se constituiu em um avanço na discussão e prática de uma educação diferenciada voltada para as Escolas Indígenas, visto que este propõe, em seu eixo VI, que “as questões ligadas à justiça social, ao trabalho e à diversidade estejam presentes nas diversas instituições educativas

e em todos os níveis e modalidades de educação” (BRASIL, 2000, p.123).

Como é destacado no referido documento, embora estas questões sempre fizessem parte do desenvolvimento da educação brasileira, muitas vezes elas não foram reconhecidas como direitos, os quais conseqüentemente, devem ser reparadas com respostas públicas e democráticas. No entanto, faz-se relevante destacar que todas as mudanças relacionadas ao contexto educacional e social indígena devem-se à:

Ação política dos movimentos sociais, à luta dos trabalhadores em educação, que aos poucos, conseguiram introduzir tais questões na agenda das políticas educacionais, transformando-as em leis, políticas e práticas, em diretrizes curriculares e em recursos financeiros e introduzindo-as, paulatinamente, na formação de profissionais da educação (BRASIL, 2000, p.124).

Nessa perspectiva, foi elaborado o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), em 1998, cujo objetivo é oferecer subsídios e orientações para a elaboração de programas de educação escolar indígena que atendam aos anseios e aos interesses das comunidades indígenas, considerando os princípios da pluralidade cultural e da equidade entre todos os brasileiros, bem como, para a elaboração e produção de materiais didáticos e para formação de professores indígenas.

O RCNEI (BRASIL, 1998, p. 22), por sua vez destaca que:

Todas as sociedades indígenas dispõem de seus processos de socialização e de formação das pessoas, mobilizando agentes para fins educacionais. Os momentos e atividades de ensino aprendizagem combinam espaços e momentos formais e informais, com concepções próprias sobre o que deve ser aprendido, como, quando e por quem. A escola não deve ser vista como o único lugar de aprendizado. Também a comunidade possui sua sabedoria para ser comunicada, transmitida e distribuída por seus membros; são valores e mecanismos da educação tradicional dos povos indígenas.

Percebe-se, portanto, que a educação escolar é só uma parte da educação indígena, visto que este é um processo mais amplo que abrange tanto as aprendizagens escolares como as aprendizagens adquiridas na vida cotidiana de suas comunidades. Neste sentido, questionou-se os professores, sobre os locais de aprendizagem da comunidade. A professora A considera que as aprendizagens ocorrem “na aldeia, em casa e em diferentes instituições de ensino (através da) troca de experiências diversas”.

A professora B considera que as aprendizagens ocorrem “na comunidade, o primeiro lugar é a nossa casa com nossos avós, nossos pais, os parentes idosos, nas reuniões com os anciãos, enfim todas estas aprendizagens da convivência é revivida no contexto escolar”. O professor C também considera que “todo o território indígena, serve para a comunidade como todo para sua aprendizagem, através da observação, das perguntas dos jovens aos mais velhos, aprendem caçar, tirar leite, cultivar a terra. O colégio serve para afirmação dessa aprendizagem e os conhecimentos científicos não indígenas”. Já o professor D afirma que “o local principal de aprendizagem é a escola, mas não podemos descartar outros meios encontrados na própria comunidade, como: as roças, a gruta, etc”.

Nesse sentido, observa-se que em contextos indígenas, não só a escola é vista como local de aprendizagem, mas esta ocorre junto à comunidade em todo o território. Apenas o professor D coloca a escola como lugar principal de aprendizagem. Para os demais professores, a escola assume lugar secundário em relação à comunidade. Nota-se também, a importância atribuída aos anciãos como fonte de sabedoria, o que é destacado pelos professores B e C. De acordo com Munduruku (2009, p.70):

(...) o conhecimento, na sociedade indígena, é dominado pelos mais velhos. Mesmo que uma pessoa saiba todas as coisas sobre seu povo, sobre sua tradição, se houver alguém mais velho presente naquele espaço, é de direito que ele responda o que foi perguntado. (...) Por uma questão de respeito àquela pessoa que já tem uma caminhada mais longa, faculty-se-lhe o direito de aconselhar, dirigir, coordenar, opinar e curar as pessoas. A ele é dado o direito de ser mestre e de exercer a sua sabedoria.

Nota-se, portanto, o papel de transmissão de conhecimento de geração em geração atribuído aos idosos em contextos indígenas. Nesse contexto, o RCNEI (BRASIL, 1998) destaca que desde antes da inserção da escola no cotidiano dos povos indígenas, estes vem construindo complexos sistemas de pensamento e modos próprios de produzir, armazenar, expressar, transmitir, avaliar e reelaborar seus conhecimentos e suas concepções sobre o mundo, o homem e o sobrenatural. Dessas construções de conhecimento, resultam valores, concepções e conhecimentos científicos e filosóficos próprios, elaborados em condições particulares a partir de pesquisas e reflexões que lhe são

próprias.

Considerando os aspectos próprios de sua cultura, as comunidades indígenas buscam uma educação diferenciada que contemple a realidade e os saberes de seu povo. Nesta perspectiva, as Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena (BRASIL, 1994) destacam que o currículo das escolas indígenas deve incluir disciplinas que respondam às demandas, necessidades e interesses da própria comunidade, as quais devem capacitar o educando naquilo que a comunidade considera essencial, tanto para a revitalização de suas tradições, como para a sua autonomia socioeconômica.

Nesse sentido, foi questionado aos participantes da pesquisa, como são trabalhados os conteúdos das disciplinas no Colégio. A professora A considera que “varia de profissional, área de conhecimento e disponibilidade dos recursos, mas cada profissional professor(a) tem procurado desenvolver seus conteúdos de forma a preparar os estudantes para dentro e fora da aldeia tendo os mesmos conhecimentos tradicionais do seu povo, como também científico, estando pronto(a) para encarar qualquer sociedade de igual para igual”.

A professora B considera que os conteúdos são trabalhados “a partir da metodologia utilizada por cada professor. Alguns costumam instigar os alunos, descobrir o que eles entendem em relação ao tema a ser trabalhado”. O professor C afirma que “os conteúdos são trabalhados através de vídeos, palestra, oficina, aula expositiva, leitura, escrita, entrevista, atividade individual, atividade em grupo”. O professor D considera que “os conteúdos são trabalhados de diversas formas, uma delas é associar os conteúdos à realidade do aluno”.

Nesta perspectiva, nota-se que os professores, em diferentes áreas do conhecimento, tem buscado a relação entre os conhecimentos locais e universais, tendo em vista tanto o conhecimento das práticas culturais, como os conteúdos que se fazem necessário para uma atuação ativa na sociedade envolvente. Esse aspecto é evidenciado por Bergamaschi e Medeiros (2010) ao destacarem que a escola indígena tem sido vista como uma estratégia de afirmação étnica, visto que ela possibilita o contato com conhecimentos e saberes do mundo não indígena e permite que os povos indígenas possam lutar por seus direitos de forma simétrica, apreendendo o sistema de vida ocidental, mas mantendo e afirmando seus modos próprios de educação.

Nesse sentido, nota-se que a escola ao ser inserida em uma comunidade indígena, esta abarca pelo menos duas visões de mundo diferenciadas, visto que a instituição escolar foi criada nos moldes da sociedade envolvente, e passa então a se inserir em outro contexto cultural. Neste contexto, a Escola indígena é analisada a partir de diversos olhares. De acordo com Souza e Pacheco (2014, p. 2):

Há duas distintas abordagens que discutem esta questão, sendo elas: a abordagem que considera que a escola deve ser diferenciada e valorizadora de sua cultura; e a abordagem que considera que a escola deve ser capaz de prover conhecimentos necessários para que as comunidades indígenas possam gozar de todos os direitos da sociedade brasileira.

Aspecto este que também é afirmado por Paes (2002), ao considerar dois discursos diferenciados que norteiam a educação escolar indígena:

De um lado, as discussões promovidas pelos movimentos dos professores indígenas, com o amparo legal que lhes legitima o direito a uma escola diferenciada, que valorize suas características culturais tradicionais e privilegie sua língua materna. De outro, a representação construída de um instrumento que se apresente em condições de prover a comunidade com informações suficientes para permitir o acesso às dinâmicas da sociedade ocidentalizada, de forma que eles possam usufruir todos os bens de direito de qualquer cidadão brasileiro (opus cite, p.59).

Nota-se, portanto, os desafios e tensões que se fazem presentes no contexto da educação e cultura indígena, bem como o complexo papel que a escola desempenha, visto que esta deve se configurar como um espaço de valorização da cultura, mas também de construção de conhecimentos exteriores às comunidades indígenas.

Corroborando com essa perspectiva, S. Tiago (2007, p. 14) considera que “a escola indígena no Brasil, é uma instituição que se encontra exatamente nesta zona de contato entre a cultura indígena e a cultura da sociedade nacional brasileira”.

Bergamaschi e Medeiros, por sua vez, (2010, p. 61) ressaltam que:

(...) a introdução da instituição escolar no seio das sociedades indígenas, mesmo almejada por eles e inserida num processo mais amplo de organização e luta, não ocorre sem conflitos. (...) Percebe-se uma ambiguidade na visão que os indígenas têm sobre a escola, deixando antever ao mesmo tempo um “querer” e um “não querer” essa presença nas

aldeias. Veem-na como uma necessidade para o diálogo intercultural (...). Mas também, veem-na como um risco ao modo de vida tradicional (...), já que, (...) a escola é uma instituição alheia ao modo de vida dos povos indígenas e historicamente tem causado danos aos processos próprios de educação e ao uso de seus idiomas.

Observa-se que a inserção da escola em contextos indígenas é marcada por tensões e conflitos. Neste sentido, questionou-se aos professores acerca do papel do colégio para a comunidade. A professora A considera que "(...) o colégio tem procurado, dentro de suas possibilidades, contribuir com a comunidade em diversos segmentos, entre eles os valores culturais como identidade do povo (...)".

A professora B considera que "o papel do colégio é resgatar a nossa cultura, nossas histórias, registrar os acontecimentos para que não se perca tudo que já conquistamos, mediar conhecimentos já existentes em nossos alunos". O professor C afirma que "O colégio serve para reafirmação da cultura, onde fortalece a questão religiosa, as pinturas corporais, a dança, a música, a língua, os jogos. Em outras palavras servem para o fortalecimento da identidade cultural". O professor D considera que "o papel do Colégio para a comunidade é formar cidadãos com total capacidade de transformar o mundo".

Nota-se que a introdução da escola nas comunidades indígenas é marcada por tensões, no que se refere à estreita relação que mantém com identidade cultural, bem como no que se trata dos conhecimentos que devem ser trabalhados em sala de aula, é preciso propor um currículo diferenciado. Há tensões entre os conhecimentos considerados universais e os conhecimentos locais das comunidades indígenas. Nesse contexto, Barbosa (2011, p. 110) considera que as narrativas orais, apresentadas em forma de contos, lendas, mitos e fábulas, podem ser estratégias relevantes para as escolas indígenas que buscam a revitalização da língua e da cultura, visto que:

Essas narrativas quando seguem uma sonoridade de pertencimento, de origem, de identidade coletiva e planetária, refletem a vida de um povo e a possibilidade de priorizar a linguagem oral e escrita de origem, saindo de uma lógica linear e de uma racionalidade dos não-indígenas.

Barbosa (2011) destaca que o trabalho com narrativas é um tema relevante para as escolas indígenas, que buscam uma educação diferenciada que contemple a sua cultura, mas também possibilita o trabalho com conteúdos formais da língua escrita e oral, o que poderá facilitar a autonomia almejada pelos povos indígenas. Nesta perspectiva, foi questionado aos professores a forma como o trabalho com narrativas contribui para o processo de ensino-aprendizagem.

A professora A considera que é relevante o trabalho com narrativas e destaca os "registros das diferentes narrativas, tendo como garantia que essas ficarão acessíveis às gerações futuras como também incentivo aos profissionais da educação, estudantes e demais membros da comunidade que é possível registrar contos, narrativas, história de um povo (...)".

A professora B considera que o trabalho com narrativas "contribui e muito, pois a partir do momento em que o aluno escreve ele vai se aprimorando cada vez mais, o professor deve pedir que o aluno leia aquilo que ele mesmo escreveu (e a partir da leitura, juntos, eles descobrem) alguns erros ortográficos, e que muitas vezes dificulta a leitura. É uma forma que contribui no processo ensino-aprendizagem de leitura e escrita". O professor C não respondeu. O professor D reiterou a perspectiva defendida pela professora B, considerando que "o trabalho com narrativas tem uma grande importância no ensino-aprendizagem, uma vez que estimula o aluno a se interessar mais pela leitura. A partir de narrativas de autores conhecidos, o aluno passa por um processo de modificação, onde o mesmo sai de um mundo imaginário e começa recriar seu próprio mundo, de acordo com seu ponto de vista".

Nota-se, portanto, que na perspectiva dos professores indígenas, participantes da presente pesquisa, o trabalho com narrativas traz em sua proposta duas implicações: tanto o trabalho com os aspectos formais da língua escrita e com a leitura, como destacado pelos professores B e D; quanto o trabalho com conteúdos significativos oriundos do grupo social e cultural do narrador, os quais podem se explicitar na narrativa, como destacado pela professora A.

Neste sentido, nota-se que o papel da escola em contextos indígenas é marcado por conflitos, visto que deve articular conhecimentos locais e universais, possibilitando tanto formas de afirmação identitárias, culturais, como formas de construir conhecimentos para uma atuação ativa na sociedade. Faz-se relevante, portanto, o desenvolvimento de estratégias pedagógicas próprias e intercultural que permita o planejamento escolar e situações de ensino-aprendizagem contextualizadas.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Com base nas leituras e discussões suscitadas ao longo desse estudo, nota-se que a escola ao ser inserida em contextos indígenas, situa-se na zona de contato entre duas culturas, a indígena e a não-índia. Neste sentido, dois

discursos circundam a escola intercultural, visto que a referida instituição é vista como capaz de proporcionar conhecimentos necessários a uma participação ativa na sociedade, mas também como lugar de desenvolvimento de práticas que assegurem a tradição e a cultura local.

Na visão dos professores entrevistados, nota-se que ao tratar sobre a forma de trabalho com a cultura local no colégio indígena, este tem acontecido através da valorização e compreensão de valores e práticas culturais. No entanto, através da fala do professor D, observa-se também que tem disciplinas no colégio que possui unicamente este foco, tais como Língua Indígena e Cultura Indígena. Neste sentido, o colégio tem buscado trabalhar com os diferentes valores culturais, como afirmação da identidade cultural indígena.

Quanto aos materiais didáticos utilizados, os professores destacam o uso de uma ampla gama de materiais, tais como datashow, computador, livros didáticos e paradidáticos, como a própria comunidade como fonte de pesquisa. No entanto, foi ressaltado o uso de livros didáticos produzidos para as escolas não-índias, o que pode dificultar o processo de ensino-aprendizagem das escolas indígenas, destaca-se a necessidade de materiais produzidos para a realidade indígena.

A formação dos professores indígenas tem ocorrido em cursos convencionais, mas também em cursos específicos para o público indígena, aspecto este evidenciado na LDBEN (1996) como direito dos professores indígenas. Notou-se também que a profissão docente se faz marcante na comunidade indígena, visto que os participantes da pesquisa, iniciaram sua profissão desde a juventude.

A partir das afirmações dos professores acerca dos locais de aprendizagem na comunidade, foi perceptível que não só a escola é vista como local de aprendizagem, mas esta ocorre junto à comunidade em todo o território. Destaca-se também, o papel atribuído aos anciãos como pessoas capazes de transmitir conhecimentos.

Quanto ao papel da escola, notou-se a presença da busca tanto dos conhecimentos da cultura local, quanto dos conhecimentos universais que permitam uma atuação ativa perante a sociedade, aspecto que determina a escolha dos conteúdos a serem trabalhados nas disciplinas.

Nesta perspectiva, ressalta-se que a introdução da escola nas comunidades indígenas é marcada por conflitos e desafios, visto que esta se insere como ponte para diálogo entre duas culturas. Neste sentido, é preciso propor um currículo diferenciado que contemple a relação entre os conhecimentos locais e universais, como assim destaca os professores entrevistados. Justifica-se, portanto, a importância do trabalho com narrativas, visto que este pode proporcionar o desenvolvimento da leitura e da escrita, interação com os aspectos formais da Língua Portuguesa, quanto o trabalho com a cultura, língua e história local.

## REFERÊNCIAS:

BARBOSA, Ana Clarisse Alencar. **Educação da criança na revitalização da Identidade indígena: o contexto xoklengLaklãno**. Universidade Regional de Blumenau: Mestrado Acadêmico em Educação, 2011.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Educação Escolar Indígena: Um modo próprio de recriar a escola nas aldeias Guarani. **Caderno Cedes**, Campinas, vol. 27, nº 72, p. 197-213, maioago. 2007.

BRASIL, Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Senado, 1988.

BRASIL, Ministério de Educação e do Desporto. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 5. Ed. Brasília: Congresso Nacional, 2010, 60p.

BRASIL. **Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena**. Brasília: nº 63, julset. 1994.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto/ Secretária de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília: MEC/SEF, 1998, 339p.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: INEP, 2000.

MUNDURUKU, Daniel. **O Banquete dos Deuses : Conversa sobre a origem da cultura brasileira**. São Paulo : Global, 2009.

OLIVEIRA, Luiz Antonio de; NASCIMENTO, Rita Gomes do. Roteiro para uma história da educação escolar indígena: notas sobre a relação entre política indigenista e educacional. **Revista Educação e Sociedade**; Campinas, v. 33, nº 120, p. 765-781, jul. Set. 2012.

PAES, Maria Helena Rodrigues. A questão da língua na escola indígena em aldeias Paresi de Tangará da Serra – MT. **Revista Brasileira de Educação**. Nº 21, 2002.

S. TIAGO, Elisa Maria Costa Pereira de. **O texto multimodal de autoria indígena: narrativa, lugar e interculturalidade**. Programa de Estudos Linguísticos e Literários em Inglês, São Paulo, 2007.

SILVA, Edna Lúcia da; MENEZES, Eстера Muszkat. **Metodologia da Pesquisa e Elaboração de Dissertação**. Florianópolis: UFSCPPGEPLD, 2000.

SOUZA, Gabriela Barbosa; PACHECO, Lilian Miranda Bastos. Educação Escolar Indígena : Uma Reflexão. In : **Anais do VIII Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade**, Universidade Federal de Sergipe, 2014.

#### Notas :

- Licenciada em Pedagogia. Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana – BA. Membro do Grupo de Pesquisa Desenvolvimento Humano e Processos Educativos – DEHPE. Bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia – FAPESB. E-mail : gabibarbosa\_fsa@hotmail.com

- Professora Doutora do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana – BA. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Desenvolvimento Humano e Processos Educativos – DEHPE. E-mail : lilianmbp01@gmail.com

Recebido em: 03/07/2015

Aprovado em: 03/07/2015

Editor Responsável: Veleida Anahi / Bernard Chartort

Método de Avaliação: Double Blind Review

E-ISSN:1982-3657

Doi: