

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CAMPUS DO SERTÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

DISCENTE: ROSÉLIA VIEIRA DA SILVA

**EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: UMA ANÁLISE SOBRE AS
ESPECIFICIDADES CURRICULARES**

DELMIRO GOUVEIA-AL

2023

ROSÉLIA VIEIRA DA SILVA

**EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: UMA ANÁLISE SOBRE AS
ESPECIFICIDADES CURRICULARES**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Pedagogia, da Universidade Federal de Alagoas – Campus do Sertão, como requisito final para obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia.

Orientador: Rodrigo Pereira

DELMIRO GOUVEIA-AL

2023

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca do Campus Sertão
Sede Delmiro Gouveia

Bibliotecária responsável: Renata Oliveira de Souza CRB-4/2209

S586e Silva, Rosélia Vieira da

Educação escolar indígena: uma análise sobre as especificidades curriculares / Rosélia Vieira da Silva. - 2023.
54 f. ; il.

Orientação: Rodrigo Pereira.
Monografia (Pedagogia) – Universidade Federal de Alagoas.
Curso de Pedagogia. Delmiro Gouveia, 2023.

1. Educação indígena. 2. Ensino e aprendizagem. 3. Currículo.
4. Interculturalidade. I. Pereira, Rodrigo. II. Título.

CDU: 37(=1-82)

ROSÉLIA VIEIRA DA SILVA

**EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: UMA ANÁLISE SOBRE AS
ESPECIFICIDADES CURRICULARES**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao
curso de Pedagogia, da Universidade Federal de
Alagoas – Campus do Sertão, como requisito
final para obtenção do título de Licenciatura em
Pedagogia.

BANCA EXAMINADORA:



Prof.º Dr. Rodrigo Pereira – UFAL/Campus do Sertão.

Professor Orientador.

Documento assinado digitalmente



JOSE IVAMILSON SILVA BARBALHO

Data: 25/10/2023 15:56:27-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.º Dr. José Ivamilsom Barbalho – UFAL/Campus do Sertão.

Examinador Interno – Campus do Sertão.

Documento assinado digitalmente



ANA PAULA SOLINO BASTOS

Data: 23/10/2023 08:11:52-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Ana Paula Solino Bastos – UFAL/Campus do Sertão.

Examinadora Interna – Campus do Sertão.

Delmiro Gouveia – AL

2023

AGRADECIMENTOS

À Deus pela dádiva da vida e pela imensa bondade de ter nos conduziu durante todo o processo de desenvolvimento deste trabalho, sem Ele nada seria possível.

A minha família, em especial, a minha mãe Maria Zélia, pelo apoio nos momentos difíceis e compreensão quando não pude estar presente em momentos importantes da sua vida.

Aos meus amigos Cícero, Denise e Raquel pelos incentivos em prosseguir nos estudos.

Ao professor Rodrigo Pereira pelas orientações que foram essenciais no direcionamento e construção deste trabalho.

Agradeço a todos que fizeram parte da minha trajetória no curso de Pedagogia, em especial, aos professores e colegas de curso, pelas ensinamentos e experiências compartilhadas e adquiridas em conjunto, isso fez muita diferença na minha vida.

A todos, meu muito obrigado!

RESUMO

A luta dos povos indígenas por escolas que respondam as suas demandas educacionais é acompanhada de debates e da consequente implementação de políticas públicas educacionais que contribuem para o desenvolvimento da educação escolar e de currículos diferenciados. Diante disso, este trabalho objetiva analisar as especificidades curriculares das escolas indígenas e tem como método a pesquisa documental com vista a análise da Constituição Federal de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, da Base Nacional Comum Curricular, do Parecer nº14 de 1999 e outros marcos legais que respaldam a educação escolar indígena. A análise permitiu constatar que o ensino ofertado nas escolas indígenas deve ser desenvolvido por meio de currículos interculturais, elegendo os saberes e a língua materna como constituinte do currículo junto aos conhecimentos de outros contextos. Dessa forma, as memórias, tradições e valores indígenas são tidos como elementos importantes do currículo escolar, caracterizando o específico das escolas indígenas.

Palavras chaves: Currículo. Cultura. Educação escolar indígena.

ABSTRACT

The struggle of indigenous peoples for schools that respond to their educational demands is accompanied by debates and the consequent implementation of public educational policies that contribute to the development of school education and differentiated curricula. In view of this, this work aims to analyze the curricular specificities of indigenous schools and its method is documentary research with a view to analyzing the Federal Constitution of 1988, the Law of Guidelines and Bases of National Education of 1996, the National Common Curricular Base, the Opinion nº14 of 1999 and other legal frameworks that support indigenous school education. The analysis revealed that the teaching offered in indigenous schools must be developed through intercultural curricula, choosing knowledge and the mother tongue as a constituent of the curriculum along with knowledge from other contexts. In this way, indigenous memories, traditions and values are considered important elements of the school curriculum, characterizing the specific nature of indigenous schools.

Keywords: Curriculum. Culture. Indigenous school education.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CEB – Câmara de Educação Básica

CF – Constituição Federal

CNE – Conselho Nacional de Educação

DCNEEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Indígena

EEI – Educação Escolar Indígena

FUNAI – Fundação Nacional dos Povos Indígenas

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

OIT – Organização Internacional do Trabalho

PNE – Plano Nacional de Educação

RCNEIS – Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas

SIL – Summer Instituto f Linguistics¹⁷

SPI – Serviço de Proteção ao Índio

SUMÁRIO

1	UM OLHAR AUTOBIOGRÁFICO SOBRE A FORMAÇÃO DA PESQUISADORA.....	6
2	INTRODUÇÃO.....	8
3	POLÍTICAS PÚBLICAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA.....	10
3.1	Aspectos do ensino propostos para os povos indígenas: da colonização portuguesa à Constituição de 1988	10
3.2	A Educação Indígena na escola: pós-Constituição de 1988.....	16
3.2.1	A educação escolar indígena no Plano Nacional de Educação de 2001	23
3.2.2	O que dizem as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Indígena? ...	24
4	O CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA.....	27
4.1	Um recorte histórico acerca das teorias do currículo	28
4.2	O currículo e a produção de identidades	35
4.3	Interculturalidade e currículo intercultural	36
4.4	O currículo na educação escolar indígena: análise da BNCC	44
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	46
	REFERÊNCIAS.....	48

1 UM OLHAR AUTOBIOGRÁFICO SOBRE A FORMAÇÃO DA PESQUISADORA

Sou indígena geripankó. Nasci em 1998 na cidade de Paulo Afonso. Morei em Volta do Moxotó – PE e aos 12 anos de idade mudei com minha família para Pariconha –AL. Sou a terceira de sete irmãos e irmãs.

Ao tecer caminhos sobre meu o processo de formação, recordo lembranças da minha infância e de onde cresci junto a minha família e amigos. De alguns restam lembranças de uma infância repleta de brincadeiras, sorrisos, aventuras e aprendizados, enquanto outros permanecem caminhando juntos, dividindo momentos e trocando experiências.

Pensar a minha formação é relembrar momentos que se constituíram e me constitui enquanto sujeito em constante processo de aprendizado. Ao longo do percurso, percebi que aprendizagem é importante para o crescimento pessoal e profissional de qualquer sujeito. No entanto, ela acontece por intermédio de desafios que diariamente nos são postos, como num jogo constituído por obstáculos necessários para se chegar à próxima etapa.

Assim, ao pensar a minha formação me adentro acerca dos ensinamentos familiares, das experiências escolares e das minhas vivências cotidianas nas comunidades onde cresci e por onde passei. Retratar isso, também requer uma outo-reflexão sobre o processo de formação profissional na graduação.

O meu percurso na escola teve início no começo dos anos 2000 com minha entrada no ABC, oficialmente conhecido como pré-escola. Daí surge memórias de cantigas, brincadeiras, pinturas, lápis de giz de cera e muitas outras referências que tenho da infância na escola. Surgem também memórias da ciranda de roda, das boladas, dos sete cacos, da rouba bandeira e muitas outras brincadeiras que se faziam presente durante os tempos que não estava na escola.

Logo após a conclusão do ABC, iniciei o Ensino Fundamental na escola Maria Quitéria, onde aprendi a ler e escrever as primeiras palavras. Era uma aluna muito retraída, não costumava fazer muitas amizades na escola e quase não falava durante as aulas, mesmo assim, consegui me desenvolver nos estudos.

O colégio ficava no povoado onde eu morava a cerca de 10 minutos da minha residência. Ia para o colégio com os meus irmãos mais velhos e com outras crianças que nos encontrava no percurso.

Na quarta série, passei a frequentar a escola no horário da tarde. As disciplinas que antes eram ministradas por apenas um professor, passou a ser ministrada por professores das áreas específicas. E com essa mudança de horário, a minha rotina em casa também se modificou.

Durante a semana, no horário da manhã, ia para roça. Lá ficava pastorando a criação de ovelhas, enquanto a minha mãe enchia as tachas com água para a criação. Quando não ia a roça, ficava em casa ajudando minha avó e minha tia avó nos afazeres domésticos.

Em 2011 mudei junto com minha família para a cidade de Pariconha, onde conclui os estudos na educação Básica. De início, tive que me adaptar ao novo ambiente. Na escola, fiz novos laços de amizade e fui tentando me encaixar aos poucos naquele contexto.

Ao concluir a Educação Básica fiz meu primeiro Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) e através dele consegui uma vaga no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas, em Delmiro Gouveia. O curso não era o que mais desejava, no entanto, aos poucos fui me interessando pela área.

Durante a minha jornada na UFAL passei por algumas experiências acerca da temática indígena. Na universidade, participei de eventos e de minicursos que tratava da diversidade e algumas delas se direcionavam a temáticas indígenas. Desde então, isso foi me despertando ainda mais interesse em desenvolver pesquisa direcionada ao tema Educação Escolar Indígena.

As minhas vivências cotidianas na escola e fora dela, além do meu percurso na disciplina de currículo, me despertaram o interesse pela pesquisa na área do currículo da educação escolar indígena. Dessa maneira, a escola teve papel decisivo, pois o fato de não ter estudado em uma escola indígena e não ter vivenciado as experiências de uma educação diferenciada me deixou ainda mais entusiasmada pela área de estudo.

Durante a graduação, pude refletir sobre os diversos processos de formação pela qual passei, desde a minha escolarização em escolas públicas às minhas origens étnicas. E ciente das transformações que ocorreram ao longo da história e das lutas enfrentadas pelos povos

tradicionais pela demarcação de terras e por uma educação diferenciada, surge o seguinte questionamento: De que maneira a escola pode contribuir para a manutenção de tradições, rituais, e valores indígenas que ao longo do tempo sofreram um processo de silenciamento? A partir disso, comecei o processo de construção desta monografia.

2 INTRODUÇÃO

A educação exerce função primordial na formação de qualquer pessoa, pois possibilidade, entre outras coisas, o desenvolvimento pessoal e profissional. Segundo o art. 1 da LDB a “educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”. Dessa forma, a educação pode acontecer de diversas formas e em vários locais, inclusive nas escolas.

É na educação escolar que nos delimitaremos, mais especificamente, nos direcionamos as discussões acerca do currículo na educação escolar indígena, respaldando o direito desses povos a uma escolarização diferenciada, específica e bilíngue, sobre o entendimento de que o currículo é norteador das relações estabelecidas no âmbito escolar.

Pretendemos subsidia as pesquisas em torno do currículo nas escolas indígenas. Dessa forma, o presente texto gira em torno das seguintes questões: Como a educação escolar indígena vem sendo abordada nos documentos que norteiam a educação escolar no nosso país? Quais especificidades curriculares das escolas indígenas?

Acreditamos que as atividades pedagógicas desenvolvidas nas escolas que oferecem a educação escolar indígena possibilitem aos educandos à valorização dos conhecimentos vindos do seu próprio povo, pois as constantes mudanças sociais tende a colaborar para que ocorra o contrário, a exemplo disso, vimos que a colonização do Brasil foi responsável pela etnocídio de diversos povos, provocaram mudanças associadas à identidade dos outros grupos que mantiveram contato, mudanças muitas das vezes impostas e acompanhada de violência.

Além disso, pensamos na educação como instrumento responsável por manter viva a história de um povo. É justamente por ter essa função, que ela é capaz de colaborar para a valorização da identidade dos grupos indígenas que ao longo do tempo sofreram desestabilização com processo de colonização.

Diante disso, temos como objetivo geral analisar a especificidades curriculares das escolas indígenas. Além disso, temos como objetivos específicos: Descrever o processo de implementação das políticas públicas na Educação escolar Indígena e Compreender as orientações educacionais para elaboração dos currículos das escolas indígenas.

Para tanto, realizamos uma pesquisa documental de cunho qualitativo, no qual analisemos o processo histórico de implementação de leis que dão respaldo a educação escolar indígena como, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Indígena, o Plano Nacional de Educação (PNE) e outros documentos. Teremos como embasamento teórico Cunha (2013), Vidal e Filho (2008) Silva (2010), Moreira e Candau (2007), Lopes e Macedo (2011) e outros.

As intenções da pesquisa estão voltadas para as questões curriculares, pois o currículo institucionalizado se constitui como importante ferramenta pedagógica que se desdobra em várias dimensões, está presentes desde os documentos da escola como o Projeto Pedagógico até nas atitudes transmitidas pelas relações ali estabelecidas. “O currículo associa-se, assim, ao conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos com intensões educativas” e “envolve, dominamente, atitudes e valores transmitidos, subliminarmente pelas relações sociais e pelas rotinas” (MOREIRA e CANDAU, 2007, p. 18).

Assim, o presente trabalho ficou dividido em duas seções: *Políticas públicas no contexto da educação escolar indígenas* e *O currículo na educação escolar indígena*. Na primeira seção, buscamos entender o processo histórico de implementação da educação escolar indígena e a criação da modalidade educação escolar indígena, tendo como marco a CF (Constituição Federal) de 1988. Na segunda seção, discutimos o processo histórico acerca das teorias do currículo, perpassando as teorias tradicionais, críticas e pós-críticas e sua importância na constituição de currículos multiculturais. Em seguida, nos aprofundamos acerca do conceito de interculturalidade presentes nos discursos sobre educação escolar indígena com intuito de compreender as particularidades curriculares da Educação escolar indígena.

3 POLÍTICAS PÚBLICAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

As políticas públicas governamentais direcionadas a escolarização dos povos indígenas brasileiros não surgem de repente, elas emergem de contextos variados e se intensificam, principalmente, após a promulgação da CF de 1988. São frutos de debates e movimentos sociais que se mobilizam em busca de contribuir com o desenvolvimento de uma educação escolar que considere as especificidades culturais desses povos.

Diante disso, traçamos considerações acerca dos aspectos do ensino ofertado aos povos nativos da chegada dos jesuítas até a promulgação da CF de 1988, discutindo os objetivos e concepções do ensinamento jesuítico. Logo após, ressaltamos o viés integracionista de algumas políticas educacionais, para, em seguida, nos direcionarmos a educação escolar indígena, aquela pensada pelas comunidades, setores sociais e governamentais.

3.1 Aspectos do ensino propostos para os povos indígenas: da colonização portuguesa à Constituição de 1988

Anterior à colonização portuguesa, havia formas de educação desenvolvidas pelos diferentes povos indígenas que habitavam o território brasileiro. Cada etnia possuía ou, ainda possuem diferentes maneiras de se organizarem no espaço e conceberem o conhecimento. Após vinda dos portugueses ao território brasileiro, deu-se início ao processo de colonização que segundo Faustino (2006) foi o responsável pelo desaparecimento e por perdas culturais de diversas etnias indígenas, provocado por fatores como, escravização da mão e a catequização.

No contexto da escravidão, a mão de obra indígena serviu para alimentar as ambições do comércio mercantil, esse compreendido como o sistema econômico predominante entre os países europeus neste dado momento histórico. A idéia impregnada era a de que precisavam civilizar esses povos para serem usados na exploração de riquezas “comercializáveis”.

Diante do ideal de civilização proposto pelos jesuítas, surgem os primeiros aspectos do ensino formal. Segundo Vidal e Filho (2008) no ano de 1549 teve início o processo de escolarização formal que tinha dois objetivos principais: difundir e inculcar os valores do cristianismo e ajudar na expansão do domínio português. Para isso, a Companhia de Jesus, uma das principais ordens jesuíticas, direcionou seus esforços na catequização dos povos indígenas, o que incluía o ensino da leitura e escrita em língua portuguesa.

Para Faustino (2006, p. 29), os jesuítas eram responsáveis por inserir os indígenas na sociedade conforme os costumes, crenças e valores da cultura acidental. Os costumes e crenças dos indígenas eram considerados impróprios pelos colonizadores e, dessa forma, procuraram difundir o pensamento cristão europeu. “Acreditava-se que, por meio da instrução, os índios abandonariam sua forma “primitiva” de viver e se integrariam à civilização”.

Sobre o ensino proposto pelos colonizadores, Faustino (2006, p.30) afirma:

A política educacional do período era concernente ao modelo de colonização conduzido pela metrópole portuguesa e tinha um caráter moralista sendo prioridade educativa dos padres jesuítas inserir nas culturas pagãs do “novo mundo” noções de civilidade, de ordem, de disciplina, de respeito à hierarquia e de obediência aos dogmas cristãos.

Em alguns locais, os jesuítas tiveram que aprender os códigos linguísticos dos povos indígenas. Mas, para Faustino (2006, p.30) “quando da expulsão dos jesuítas, na metade do século XVIII, outras ordens religiosas (principalmente a ordem italiana dos Capuchinhos) assumiram a educação para dar continuidade ao projeto de civilização dos povos indígenas”. .

Para Vidal e Filho (2008), a Cia. De Jesus foi uma das principais responsável por desenvolver ações de escolarização nos colégios secundários. Para agir conforme o plano *Ratio Studiorum* um colégio jesuítico precisava oferecer aulas de áreas específicas, como filosofia e retórica e, ao ser realizada integralmente possuía duração de 8 a 9 anos. No entanto, esses colégios necessitavam de padres mestre e estudantes que conhecessem caracteres latinos. Em contrapartida, a língua mais falada no cotidiano era o tupi e isso dificultava o processo de ensino, fazendo com que suas ações se realizassem em torno do ler, escrever e contar, por meio da Língua Portuguesa. Uma das consequências disso foi a proibição do uso da língua tupi no ano de 1727.

Os principais alvos eram as crianças, sendo a infância considerada o melhor momento para que ocorresse o processo de ensinamento. No entanto, os jesuítas encontraram resistência das crianças a esse processo e, a partir do final do século XVI, eles direcionaram seus esforços a ação educativa da elite branca europeia. Isso não significou, no entanto, que os jesuítas deixaram de realizar ações dessa tipo as populações nativas (VIDAL; FILHO, 2008).

Havia uma grande preocupação dos colonizadores em mudar a jeito de ser dos indígenas, considerados povos não civilizados, “selvagens”. Com base nisso, propuseram

ensinar seus valores e costumes com o intuito de mudar a forma como viviam, tornando-os “civilizados”. A proibição do uso da língua tupi deixou clara as intenções votadas a homogeneização a sociedade brasileira conforme os parâmetros sociais europeus. Esse processo resultou em perdas linguísticas culturais de diversas populações indígenas.

A passagem do Brasil colonial para o imperial não mudou muito a situação dos povos indígenas e, suas relações com o governo imperial teve como um dos marcos a criação da Lei de Terras no ano de 1850. Segundo Faustino (2006) a instauração da lei de terras foi extremamente prejudicial aos nativos a medida em que expropriavam e incorporavam as terras a população brasileira, deixando os indígenas a mercê do regime estatal.

Com o fim do regime imperial e instauração do governo republicano novos rumos foram tomados. Em 20 de junho de 1910 o governo brasileiro criou o SPI (Serviço de Proteção ao Índio) que tinha como objetivos prestar assistência aos indígenas de forma a garantir que os mesmo fossem incorporados a sociedade brasileira e prestar assistência agrícola.

Inicialmente, ficou sob a responsabilidade do Ministério da agricultura e anos mais tarde foi assumido por diferentes Ministérios. Segundo Cunha (2013, p.61):

O Estado objetivava utilizar a educação escolar para transformar o indígena em trabalhador rural, pois havia um entendimento que era necessário integrá-los ao sistema econômico, político, social e cultural vigente no país, tirando o direito de viver como povo culturalmente diferente, ou seja, viver conforme seus usos, costumes e tradições. Durante muitos anos apenas foi priorizada a oferta da educação escolar das séries iniciais do ensino primário, pois o Estado considerava que as mesmas eram suficientes para atingir os seus objetivos.

Essa política educacional causou uma série de perdas culturais a esses povos, sendo que uma das principais foi a linguística. Ao longo da história do Brasil, muitas etnias tiveram seus códigos linguísticos extintos. Além disso, esse contato causou o extermínio de diversos povos provocados por transmissões de doenças antes desconhecidas.

No ano de 1967, durante o governo militar de Costa e Silva, o SPI foi extinto sob denúncias acerca de violações dos direitos dos indígenas, pois conforme Cunha (2013) o órgão atuava com frequência no sentido de se favorecer economicamente em detrimento dos interesses dos povos originários. Faustino (2006, p. 32) afirma que o SPI foi “atingido por denúncias de corrupção, arrendamento de terras, venda de madeira, escravização e maus tratos aos índios”, sendo o pontapé para que o governo extinguisse de vez o órgão.

No mesmo ano criaram a Fundação Nacional do Índio pela Lei nº 5.371. Esse órgão, vinculado ao Ministério Justiça e Segurança Pública, é responsável por proteger os direitos dos povos indígenas do nosso país. Entre os seus deveres, a FUNAI tem por função criar políticas de desenvolvimento sustentável das populações indígenas e monitorar a educação escolar indígena.

Entre as ações da FUNAI no campo educacional, houve o estabelecimento de parceria com a *Summer Instituto of Linguistics*– SIL, uma agência Norte Americana, com intuito de que os missionários codificassem as línguas indígenas faladas no país, criassem materiais didáticos e alfabetizassem os indígenas na língua materna.

Foi nesse contexto que surgiram os primeiros monitores indígenas bilíngues, pois os estudiosos precisavam de indígenas que pudessem lhes dar acesso às línguas pesquisadas, ou seja, foi necessário ter indígenas que falassem português para poder traduzir para estes o significado na língua indígena. É importante frisar que o principal objetivo do SIL era a tradução da Bíblia e estes também estavam a serviço dos interesses do Governo que lhes contratavam. Assim, sem esses monitores os pesquisadores não teriam como registrar e nem estudar as línguas. (CUNHA, 2006, p.64).

Como podemos perceber a educação formal dessas populações ficou sobre a responsabilidade da FUNAI. Mesmo com algumas mudanças na política educacional desenvolvida pelo governo, no qual caracteriza pela tradução das línguas faladas no país, percebesse mais uma vez as intenções voltadas para inserção social dos indígenas.

A criação do Estatuto do Índio em 19 de dezembro de 1973, também conhecido como Lei nº6001, teve como intuito regular a situação jurídica dos indígenas e comunidades indígenas e para isso propõe “preservar a sua cultura e integrá-los, progressiva e harmoniosamente, à comunhão nacional”.

As políticas educacionais desse período reforçava a ideia de integração dos povos nativos a sociedade brasileira. No entanto, verificam-se mudanças na forma como isso vem sendo conduzido. Durante o período em que os jesuítas estiveram no controle do que veio a ser considerado primeiros aspectos do ensino formal no país, a principal característica era inserção dos valores cristãos por meio da catequese. Com o passar dos anos, percebe-se que essas políticas passam a ser conduzidas pelos governos brasileiros e servir a seus interesses.

Em Seus estudos, Cunha (2013) situa as propostas desenvolvidas na política educacional indígena como sendo de caráter liberal, pois elas reconhecem que no país existem vários etnias indígenas com seus respectivos conjuntos de características próprias, mas, apesar

disso, age de forma universalista com a pretensão de integrar esses grupos a sociedade. Para os liberais, as diferenças que acompanham os diversos grupos seriam uma ameaça à boa convivência.

Diante disso, os seus defensores acreditam em uma sociedade onde todos vivam sobre os mesmos preceitos, regida por igualdade entre as pessoas, mas para isso é preciso inserir aqueles grupos culturais diferentes dentro do padrão estabelecido. “As práticas particulares são aceitas, mas devem se limitar ao domínio privado” (LOPES; MACEDO, 2011, p.188).

Compreendemos por padrão os valores, normas e costumes aceitos na sociedade. Nesse sentido, essa padronização gera a hierarquização cultural, no qual a cultura que predomina é considerada a dominante e as demais são tidas marginalizadas. Por esse motivo, as culturais minoritárias necessariamente teriam que entrar nesse padrão para haver um processo de desenvolvimento social “harmônico”.

O conceito de cultura utilizado nas políticas educacionais está relacionado com a classe social e, conseqüentemente, com o desenvolvimento social, pois nessa perspectiva considera-se que há um processo harmônico de desenvolvimento da humanidade, constituído por etapas claramente definidas, pelos quais todos os povos passam (CUNHA, 2013, p.62).

Os que aderem a esse pensamento acreditam que os indígenas ainda estariam numa fase inferior de desenvolvimento social quando comparados aos povos europeus. Acreditam que por meio da educação, essa realidade poderia ser mudada e essas populações conseguiriam alcançar o nível de desenvolvimento mais avançado, o da civilização ocidental luso-brasileira.

O objetivo maior dessa política educacional era integrar os indígenas a sociedade brasileira. Assim, não importava as conseqüências de todo esse processo, o mais importante era inseri-los na sociedade, sendo desconsideradas suas línguas, costumes e entre outros aspectos culturais. Segundo Vieira (2010, p.33) [...] “muitas etnias foram extintas, outras se dispersaram a procura de novos espaços, enquanto que outras, submetidas ao julgo dos interesses econômicos, políticos e religiosos negociaram a convivência com as forças não indígenas”.

Por volta de 1970 a 1980 houve uma intensificação dos movimentos sociais de diversas naturezas. Reivindicavam melhores condições de vida, igualdade de direitos, acesso a uma educação de qualidade e entre outras demandas sociais. Nessa conjuntura, surgem os

movimentos indígenas e indigenistas composto por povos indígenas de diversas etnias e apoiado por universidades, ONGs e setores da igreja católica. Colocavam como pauta o direito as Terras e aos poucos foram surgindo pautas relacionados a saúde e a uma educação.

Para Kahn e Franchetto (2008), o processo de luta pelas terras devidamente ocupadas impulsionou o interesse dos povos indígenas na luta por uma educação formal nas suas comunidades tradicionais. O apoio das organizações civis foi essencial, pois as mesmas tiveram papel importante de pressionarem os poderes governamentais.

Depois de longo processo de lutas e debates governamentais, no ano de 1988 foi promulgada uma nova Constituição. A mesma ressalta questões importantes para os povos indígenas. O artigo 231 afirma: “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 reconhecimento do direito as terras devidamente ocupadas significou um grande avanço nas políticas públicas, sendo de grande valia para manutenção dos seus modos de vida, para manutenção de suas culturas.

Em relação às manifestações culturais, o artigo 215 da Constituição Federal afirma: “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”. Ao afirmar isso, o texto constitucional dá direito aos povos indígenas de também manifestarem suas culturas livremente sem medo de repressão ou violência.

No campo educacional, o Art. 210 da Constituição Federal assegura importância do respeito às questões culturais e artísticas, tanto no âmbito regional quanto local. Afirma: “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”. Dessa maneira, há direcionamento acerca da criação de escolas que atendam as demandas das comunidades ou grupos indígenas brasileiros. Apesar disso, não há mais detalhamento acerca de como isso deve acontecer.

Esses apontamentos acerca da constituição de 1988 são importantes para os indígenas à medida em são considerações nunca vista antes, em Constituições anteriores. No entanto, segundo Cunha (2013), a mesma possui suas lacunas que podem muitas vezes passar despercebidas.

A partir da CF de 1988, a educação escolar indígena foi definida dentro das legislações como um direito social, porém dentro das políticas públicas educacionais foi direcionada como uma política específica com princípios próprios que a definiu como educação escolar indígena. Ainda não se percebe uma efetividade dessa política nas escolas indígenas, pois o que foi entendido como específico e diferenciado pelo Estado não é o que representa para o movimento indígena, pois estes defendiam uma escola que lhes possibilitasse discutir e elaborar instrumentos de resistência como povo trazendo coletivamente a discussão sobre como a escola pode colaborar com o fortalecimento e a revitalização de suas culturas e como esta pode contribuir na defesa dos seus direitos (CUNHA, 2013, p.72).

Diante disso, compreendemos que mesmo sobre a vigência de uma nova constituição, na qual há desdobramentos acerca dos direitos dos povos indígenas a uma educação escolar na sociedade brasileira, há entendimentos variados acerca do que seria a educação escolar indígena e, dessa forma, as questões sobre o currículo diferenciado e específico ainda não pode ser visto dentro dessa conjuntura social. Anos depois, novas legislações são instauradas no país e a partir delas surgem aspectos mais compreensíveis de como realmente ela é pensada pelos indígenas, se distanciando mais desse processo de integração visto nas políticas educacionais anteriores.

3.2 A Educação Indígena na escola: pós-Constituição de 1988

Após a aprovação da Constituição de 1988, a escolarização dos povos indígenas passa a ser preocupação do governo brasileiro na garantia de escolas diferenciadas, pois a partir dela, surgem outras leis e decretos responsáveis pela criação e implementação dessas escolas, assim como, documentos que orientam e dão respaldo a esse direito.

Uma das primeiras atitudes do governo brasileiro no campo da Educação Escolar Indígena pós-Constituição foi à mudança de responsabilidade quanto a coordenação dessas escolas. Pelo decreto nº26, de 04 de fevereiro de 1991, o Ministério da Educação tornou-se o responsável por coordenar as ações que se referem à EEI, em todos os níveis e modalidades. As ações, por sua vez, devem ser desenvolvidas pelas Secretarias de Educação dos Estados e Municípios em parceria com as Secretarias Nacionais de Educação do Ministério da Educação. Nesse sentido, a FUNAI deixa de coordenar a educação dos povos indígenas, tornando-se responsável pelo monitoramento das políticas educacionais indígenas.

Em 1996, sob a vigência de uma nova LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) são traçadas diretrizes e bases para a educação escolar em nível nacional. Essa lei é encarregada de orientar e determinar o aprimoramento da oferta de educação nas instituições

escolares. Nela, o direito dos indígenas a educação escolar é mencionada em alguns momentos.

Em uma das menções, asseguram às comunidades “a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de ensino e aprendizagem”. A partir do que é considerado, compreendemos que as comunidades indígenas têm direito a escolas que se organize de acordo o modo de vida de cada povo, portanto, a educação precisa respeitar as especificidades culturais, valores, tradições e línguas.

O artigo 78 da LDB da educação deixa claro que a oferta do ensino nas escolas dessa modalidade deve ser intercultural e bilíngue. Para o seu desenvolvimento cabe aos Sistemas de ensino da União em colaboração com agências federais desenvolver programas de ensino e pesquisa que recuperem as memórias históricas das comunidades, valorizem suas línguas maternas e saberes tradicionais, promovam o acesso aos conhecimentos e informações da sociedade nacional, indígenas e não indígenas.

No Art. 79, ressalta que esses programas terão apoio técnico e financeiro da União. Além disso, os mesmos precisam ser planejados por meio de audiências que contem com presença dos indígenas, tendo 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.

Diante do percurso histórico de contanto com a cultural ocidental e da tentativa de integração social que, por vez, desconsiderava esses povos como portadores de culturas e valores próprios, o fortalecimento e reconhecimento de práticas sócio-culturais torna-se importante na garantia da continuidade das comunidades tradicionais. Sendo assim, a educação escolar indígena, desejada pelos povos indígenas, seus saberes e conhecimentos constituem parte importante do currículo escolar.

A lei garante que os programas destinados a educação escolar indígena devem contar com a participação dos próprios sujeitos indígenas. Isso é uma das maneiras encontrada pela

lei de garantir aos próprios sua participação nas decisões que lhe diz respeito, no entanto, essa participação fica limitada as audiências, sendo que o desenvolvimento de programas de ensino e pesquisa fica a competência dos Sistemas de Ensino da União e ente federativos.

Sobre a organização, a LDBEN dispõe dos critérios a seguir para serem adotadas pelas escolas:

A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.(BRASIL, 1996, Art.23).

Nessa legislação, é conferido as instituições que ofertam Educação Básica seguir uma base nacional comum “a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos” (BRASIL, 1996, Art.26). Dessa forma, garante que as escolas possuam aspectos em comum e ao mesmo tempo estabeleçam um ensino e aprendizagem de acordo com a realidade dos educandos em seus diversos contextos de vivência.

Como vimos, a LDB possui importantes menções acerca da educação escolar e em especial aquela destinada as populações indígenas. No entanto, a modalidade de ensino possui outro marcos importantes que dão ainda mais respaldo a criação e implementação de instituições de ensino.

Após a LDB, foi aprovado o parecer nº14 de 1999. Esse parecer, aprovado em 14 de setembro de 1999 pela Câmara de Educação Básica (CEB) junto com o Conselho Nacional de Educação (CNE), instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena. Ele apresenta à fundamentação e conceituação da Educação Indígena, direciona o funcionamento e a estrutura das escolas e menciona ações concretas em prol da mesma.

O mesmo distingue a educação indígena da educação escolar indígena. “O primeiro, educação indígena, designa o processo pelo qual cada sociedade internaliza em seus membros um modo próprio e particular de ser, garantindo sua sobrevivência e sua reprodução” (BRASIL, 1999, p.02), inclui a aprendizagem de valores padronizados em uma determinada comunidade. O segundo diz a respeito a processos de ensino desenvolvidos formalmente e sistematicamente em instituições especializadas, sendo que historicamente servia como

instrumento de imposição cultural aos povos indígenas e após a Constituição Federal de 1988 passa a ser considerada diferenciada, específica, Bilíngue e intercultural.

Do Parecer (1999, Pp.10) destacamos a criação da categoria “escola indígena”, entendida como o “estabelecimento de ensino, localizado no interior das terras indígenas, voltado para o atendimento das necessidades escolares expressas pelas comunidades indígenas”. Destacamos também profissionalização docente indígena e flexibilidade do currículo escolar. Esse último decorrente da necessidade de adaptação aos contextos nos quais se emergem, com conteúdos culturais e linguísticos próprios, configurando-se sua especificidade e diferenciação.

Nos currículos, os saberes indígenas são considerados específicos. Entre os saberes estão: a língua, identidade étnica, organizações sociais, manifestações artística, memória histórica, relações humana e de trabalho. Os mesmos compõe a base conceitual, cultural e afetiva e devem se articular aos conhecimentos e saberes universais, produzido pela sociedade global (BRASIL, 1999, p.18).

Em 10 de novembro do ano de 1999, por meio da Resolução nº 03, são fixadas as Diretrizes para o funcionamento das escolas indígenas. Essa resolução tem como objetivo:

Estabelecer, no âmbito da educação básica, a estrutura e o funcionamento das Escolas Indígenas, reconhecendo-lhes a condição de escolas com normas e ordenamento jurídico próprios, e fixando as diretrizes curriculares do ensino intercultural e bilíngüe, visando à valorização plena das culturas dos povos indígenas e à afirmação e manutenção de sua diversidade étnica (CNE, Resolução, 3/1999, Art.1).

Assim como o parecer nº14, ela também reconhece a condição de escolas com normas próprias, com ensino intercultural e bilíngue que valorize a diversidade e características culturais e étnicas dos povos indígenas.

Segundo essa Resolução, são elementos básicos para o funcionamento das escolas que entram nessa categoria: o atendimento exclusivo as comunidades; a localização em território indígena; a organização dos processos de ensino e aprendizagem próprios e; o ensino ministrado na língua materna com intuito de preservar a realidade da comunidade.

O Art. 03 da resolução defende que a escola deve contar com a participação da comunidade na decisão sobre o tipo de estrutura social. “Na organização de escola indígena deverá ser considerada a participação da comunidade, na definição do modelo de organização

e gestão”. Esse mesmo coletivo deve decidir sobre as práticas socioculturais e religiosas que devem fazer parte do ambiente educacional, assim como o tipo de organizar da produção de conhecimento e os processos e métodos de ensino e aprendizagem.

Verificamos que a escola que se propõe, tende a ser organizada segundo os parâmetros de cada comunidade. A comunidade deve está presente nas decisões que envolve a estrutura, as práticas a serem desenvolvidas na escola e entre outros aspectos importantes. É uma instituição comunitária que elege como conhecimento, aqueles que são produzidos na própria comunidade e fora dela.

As escolas precisam desenvolver suas atividades de acordo com os seus respectivos Projetos Pedagógicos e regimentos escolares, tendo em vista as atividades econômicas, sociais, culturas e religiosas de cada comunidade. Assim, também é garantido o ajustamento dos períodos escolares as realidades de cada comunidade.

O projeto pedagógico tem como base as Diretrizes Curriculares Nacionais de cada etapa de educação básica, os conteúdos indígenas, as características próprias das escolas e a realidade sociolinguística. Além disso, é preciso considerar a participação da comunidade em sua elaboração, maneira democrática de se construí um documento tão importante. Ilma Veiga (1998) afirma:

O projeto pedagógico exige profunda reflexão sobre as finalidades da escola, assim como a explicação de seu papel social e a clara definição de caminhos, formas operacionais e ações a serem empreendidas por todos os envolvidos com o processo educativo. Seu processo de construção aglutinará crenças, convicções, conhecimentos da comunidade escolar, do contexto e científico, constituindo-se em compromisso político e pedagógico coletivo. Ele precisa ser concebido com base nas diferenças existentes entre seus autores, sejam eles professores, equipe técnico-administrativa, pais, alunos e representantes da comunidade local (VEIGA, 1998, p.09).

Dessa forma, os diversos membros da escola farão com que o Projeto Pedagógico se constitua como instrumento mediador da ação pedagógica. Para que ele faça sentido, é necessário a contribuição de todos os grupos que constituem a escola, compreendidos em suas diferenças.

A participação dos diversos setores torna-se indispensável para uma escola que responda aos interesses da comunidade e que visem uma formação qualificada, pois ela também é responsável por construir o pensamento político dos educandos.

Para o desenvolvimento da prática pedagógica, a formação de professores é essencial. O art. 6 da Resolução nº3 afirma que “A formação dos professores das escolas indígena será específica, orientar-se-á pelas Diretrizes Curriculares Nacionais e será desenvolvida no âmbito das instituições formadoras de professores”.

A formação dos professores é preocupação gerada em consonância com o tipo de escola pensada para seu público alvo. Então, pensar na formação docente indígena requer pensar nas especificidades do público alvo e as necessidades demandadas da realidade de cada comunidade que ver a escola como uma instituição emancipatória.

Em 27 de maio de 2009, entra em vigor o decreto nº6861 que “dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências”. Nesse decreto, por sua vez, trata dos territórios etnoeducacionais. No art. 5, em especial é realizada a seguinte consideração:

Cada território etnoeducacional compreenderá, independentemente da divisão político-administrativa do País, as terras indígenas, mesmo que descontínuas, ocupadas por povos indígenas que mantêm relações intersocietárias caracterizadas por raízes sociais e históricas, relações políticas e econômicas, filiações lingüísticas, valores e práticas culturais compartilhados.

No decreto, os territórios etnoeducacionais deverão contar com um plano de ação elaborado por uma comissão, a mesma composta por um representante do Ministério da educação, um representante da FUNAI, um representante de cada povo indígena e um representante de cada entidade indigenista que tenha uma atuação reconhecível na educação escolar indígena.

Anterior a esse decreto, foi entregue o Referencial Curricular para as Escolas Indígenas (RCNEI) no ano de 1998. O documento dispõe de Parâmetros Curriculares Nacionais e surge como política pública, desenvolvido no sentido de auxiliar o trabalho pedagógico e a construção de currículos específicos, sendo de caráter formativo. O mesmo é organizado em duas partes e apresenta ideias e sugestões em diversas áreas do conhecimento e para cada ciclo do Ensino Fundamental:

Espera-se, assim, que este documento possa servir de base para que cada escola indígena construa o seu próprio referencial de análise e avaliação do que nela está sendo feito e, ao mesmo tempo, elabore um planejamento adequado para o que nela se quer realizar. Nesse sentido, o Referencial aqui apresentado tem função formativa e não normativa. Ele pretende, como já foi dito, fazer refletir sobre o desenvolvimento curricular e as experiências pedagógicas existentes ou que poderão emergir no interior das escolas indígenas (BRASIL, 1998, p. 13).

O RCNEI é instrumento que pode ser utilizado pela escola durante o desenvolvimento de seus currículos e com intuito de ser um guia para os professores no desenvolvimento de suas atividades escolares junto aos educandos. Nele há opiniões de professores indígenas de várias etnias brasileiras sobre assuntos que envolvem educação escolar indígena.

Diante do contexto de mudanças no cenário brasileiro, às políticas educacionais do país passam incorporar novos aparatos de reconhecimento da diferença no ambiente escolar. A lei nº10639 de 2003 e a lei nº11.645 de 10 de Março de 2008 passam a serem obrigatórias no currículo das escolas brasileiras com objetivo de inserir a cultural afro-brasileiro e indígena no currículo das escolas brasileiras como afirma o trecho a seguir: “§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar”.

A lei 11.645 veio para acrescentar o que já tinha: “modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática ‘História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena’”.

Os currículos das escolas brasileiras tendem a incorporar o que se referem ao reconhecimento das histórias e os saberes afro-brasileiros e indígenas. Além disso, os conteúdos do que trata a lei devem ser ministrados, em especialmente, nas áreas da educação artística e de literatura e história brasileira. No ensino de História, é obrigatório o reconhecimento das contribuições do diferentes povos que forma a população brasileira, com ênfase as matrizes africana, europeias e indígenas.

Reconhecer as contribuições dos diferentes povos na formação brasileira por meio da educação escolar é significativo, principalmente, para os grupos que há muito tempo vinham lutando para que isso acontecesse. É muito importante os estudantes entenderem a diversidade do país, ampliando a sua visão de mundo e conhecendo as diferentes culturas.

Apenas reconhecer não é suficiente para promoção de uma educação de qualidade e democrática se as práticas de discriminação e desrespeito ao “outro” continuar fazendo parte da escola. Por isso, por meio da educação, podemos nos questionar acerca dessas situações e pensar em estratégias e meios de promover uma sociedade democrática e que respeite os princípios e valores de cada cidadão e suas manifestações culturais.

Além das legislações anteriores, as escolas indígenas amparam-se a partir de outros aparatos normativos. Nas seções seguintes serão apresentados o Plano Nacional de Educação de 2001, que não está mais em vigência, no entanto, possui considerações importantes. E as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica

3.2.1 A educação escolar indígena no Plano Nacional de Educação de 2001

Em 09 de janeiro de 2001, sob o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE), no qual foram traçados objetivos e metas para a educação em Nível Nacional. Esse PNE apresenta seis partes: Introdução, Níveis de ensino, Modalidades de ensino, Magistério da educação básica, Financiamento e Gestão e, Acompanhamento e avaliação do plano. Nesse PNE, a Educação escolar indígena está apresentada como modalidade de ensino.

Antes de tudo, o PNE não visava solucionar nenhuma das demandas, sua função foi realizar diagnósticos da educação brasileira nas escolas e traçar metas para que fossem efetivadas por meios de ações concretas direcionadas a implementação dessas políticas públicas. No entanto, considerando os aspectos sociais de busca pela efetivação de uma educação escolar indígena de qualidade, trazer aspectos do que foi apresentado no Plano é importante para refletirmos de que forma esse importante documento foi elaborado.

Na modalidade de ensino Educação Escolar Indígena é realizado um diagnóstico da situação escolar oferecido aos indígenas do período jesuítico, onde a escola serviu como “instrumento de imposição de valores alheios e negação de identidades e culturas diferenciadas” (PNE, 2001, p.134), até a implementação da LDB de 1996. Nela são realizadas considerações acerca da transferência de responsabilidade da educação escolar indígena da FUNAI para o Ministério da Educação, com consequentemente distribuição de funções as esferas estaduais e municipais.

Entre os objetivos e metas proposto pelo PNE (2001, p.138) estava a “Universalizar, em dez anos, a oferta às comunidades indígenas de programas educacionais equivalentes as quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, respeitando seus modos de vida, suas visões de mundo e as situações sociolinguísticas específicas por elas vivenciadas”. Nessa configuração social, a criação de programas educacionais se apresenta como indispensáveis no desenvolvimento do ensino e aprendizagem.

No PNE constava a criação de programas destinados à construção e publicação de materiais didáticos específicos como, livros e vídeos, no Ministério da Educação e nos órgãos estaduais de educação:

13. Criar, tanto no Ministério da Educação como nos órgãos estaduais de educação, programas voltados à produção e publicação de materiais didáticos e pedagógicos específicos para os grupos indígenas, incluindo livros, vídeos, dicionários e outros, elaborados por professores indígenas juntamente com os seus alunos e assessores. (BRASIL, 2001, p.140).

O profissional docente recebe atenção especial. É proposta a instituição e regulamentação da categoria professor indígena. Assim, fica a cargo do profissional a atuação nas escolas propondo atividades pedagógicas que coincidem com aquilo que está garantido nos documentos oficiais e na proposta pedagógica da instituição.

15. Instituir e regulamentar, nos sistemas estaduais de ensino, a profissionalização e reconhecimento público do magistério indígena, com a criação da categoria de professores indígenas como carreira específica do magistério, com concurso de provas e títulos adequados às particularidades lingüísticas e culturais das sociedades indígenas, garantindo a esses professores os mesmos direitos atribuídos aos demais do mesmo sistema de ensino, com níveis de remuneração correspondentes ao seu nível de qualificação profissional (BRASIL, 2001, p. 141).

Nesse sentido, os cursos de formação de professores vão capacitar esses profissionais para atuarem nas escolas. Para tanto, é notório que o mesmo precisa conhecer a realidade cultural e lingüística do contexto de atuação, pois vão ser responsável por propor práticas de fortalecimento cultural e recuperação de memória histórica. Sem esse conhecimento da realidade dificilmente as escolas indígenas atingiriam suas expectativas.

3.2.2 O que dizem as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Indígena?

Como resultado do crescente das lutas dos povos indígenas por uma educação escolar que se adequassem a seus modos de vida, em 10 de maio de 2012, pelo parecer nº13/2012, foi aprovado as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Indígena. Essas Diretrizes tem caráter orientador, portanto, visam orientar as escolas indígenas em vários aspectos.

Entre os seus objetivos, as mesmas visam orientar as escolas indígenas e os sistemas de ensino na elaboração, desenvolvimento e nos aspectos avaliativos de seus projetos educativos e assegura que os projetos educativos tenham como fundamentos a interculturalidade, a especificidade, o bilinguismo ou multilinguístico, buscando valorizar a língua e os saberes tradicionais.

As Diretrizes curriculares Nacionais para Educação Escolar Indígena visa zelar e orientar as escolas indígenas quanto a formulação de seus projetos educativos, possuindo caráter mandatório e juntamente com as diretrizes nacionais mais gerais de todas as etapas e modalidade de educação básica orientam a educação escolar indígena.

Foi durante a I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena realizada no estado de Goiás, de 16 à 21 de novembro de 2009, onde se discutiram itens acerca da elaboração e proposta das Diretrizes curriculares nacionais para educação escolar indígena. Essa Conferencia contou com cerca de 45000 mil pessoas, na qual foram ouvidos representantes dos povos indígenas, governantes e outros membros da sociedade civil com intuito de entender a realidade das escolas. (BRASIL, 2012).

As orientações presentes nas DCNE' s Indígena são para as escolas indígenas quanto ao direito a uma educação escolar diferenciada, a sua organização para oferta de cada etapa de Educação Básica e modalidade de ensino e de educação, tendo em vista a adequação à realidade educacional de cada comunidade. Elas orientam a formulação de Projetos Políticos Pedagógicos.

O projeto político-pedagógico das escolas indígenas deve ser construído de forma autônoma e coletiva, valorizando os saberes, a oralidade e a história de cada povo em diálogo com os demais saberes produzidos por outras sociedades humanas. Deve, com isso, integrar os projetos societários etnopolíticos das comunidades indígenas contemplando a gestão territorial e ambiental das Terras Indígenas e a sustentabilidade das comunidades (BRASIL, 2012, p. 393).

Ao tratar da importância de projetos adequados a realidade de cada povo, a mesma ressalta a necessidade de construção da flexibilidade curricular adequados ao contexto social e político que contribuam na construção de identidades sociais e culturais, se distanciando dos projetos educacionais implantadas no Brasil durante muitos anos.

Ressaltando o direito a educação diferenciada, as diretrizes enfatizam o seu distanciamento com os projetos assimilacionistas e integracionistas desenvolvidos no durante décadas no Brasil:

Nas últimas décadas as comunidades indígenas têm buscado construir projetos de educação escolar diferenciada em contraposição à tradição assimilacionista e integracionista de experiências escolares vivenciadas do período colonial até recentemente. Estas experiências tinham como uma de suas finalidades o apagamento das diferenças culturais, tidas como entraves ao processo civilizatório e de desenvolvimento do País (BRASIL, 2012, p. 377).

Entendidas como entraves no processo de construção de sociedades democráticas, essas políticas educacionais são substituídas por legislações que visam solucionar as demandas dos povos indígenas pelo direito a uma educação escolar que respeite suas formas linguísticas e suas tradições. Assim, na CF de 1988, na LDB, na parecer nº 14/99 e em outras legislações são realizadas considerações acerca da educação escolar indígena.

Segundo dados obtidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação escolar indígena (2012, p. 383), de 1999 a 2010, houve um aumento progressivo das escolas indígenas no Brasil. Esse número deve-se a alguns fatores como: maior vigor no fornecimento de informações, regularização das escolas nas aldeias, “abandono da dinâmica de nucleação das escolas” e também pela importância que as mesmas vêm tendo nos últimos anos.

Consideramos necessário destacar o que as Diretrizes mencionam acerca do currículo escolar:

O currículo, ligado às concepções e práticas que definem o papel social da escola, deve ser concebido de modo flexível, adaptando-se aos contextos políticos e culturais nos quais a escola está situada, bem como aos interesses e especificidades de seus atores sociais. Componente pedagógico dinâmico, o currículo diz respeito aos modos de organização dos tempos e espaços da escola, de suas atividades pedagógicas, das relações sociais tecidas no cotidiano escolar, das interações do ambiente educacional com a sociedade, das relações de poder presentes no fazer educativo e nas formas de conceber e construir conhecimentos escolares (BRASIL, 2012, p.394).

Assim como o parecer nº 14/99, as diretrizes destaca necessidade de flexibilização dos currículos das escolas indígenas ao tipo de contexto, possibilitando a inserção de práticas pedagógicas com foco nos interesses das comunidades. Dessa maneira, essa possibilidade de adaptação ao contexto cultural e político não é algo novo, essa pauta é retomada pelas diretrizes ao enfatizar as questões ligadas ao currículo nessa modalidade de educação.

Além dessas considerações, nas diretrizes (2012) estão alguns critérios a serem observados na organizações dos currículos das escolas como, por exemplo, o reconhecimento dos aspectos específicos das comunidades indígenas por meio de práticas interculturais, considerando ainda os aspectos linguísticos de cada realidade e flexibilização dos tempos e espaços a cada contexto. Considerando o contexto cultural e social, são demandadas que as escolas utilizem metodologias adequadas aos diferentes sujeitos, além de ser observada a necessidade de uso dos materiais didáticos próprios com conteúdos específicos de cada comunidade.

Diante do observado, percebe-se que ao longo dos anos aconteceram mudanças acerca do entendimento de educação escolar ofertada para as populações indígenas. Durante décadas, o entendimento dos indígenas ligados a selvageria foi acompanhada de políticas que tinha como pretensão integrar esse povos a população brasileira. As consequências foram drásticas para muitas populações indígenas que se viram muitas vezes diante da tentativa de negação de suas identidades.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação escolar indígena, assim como muitas das legislações aqui mencionadas, surgem após de anos de luta pela busca do reconhecimento desses povos enquanto sujeitos com seus próprios modos de vida. Povos que lutaram e continuam lutando pelo direito de viver e de ser quem são.

O direito a Educação escolar diferenciada, específica, intercultural e bilíngue surge por meio de políticas públicas educacionais que visam fortalecer as práticas culturais indígenas inseridas nos currículos das escolas dessa modalidade. Desse modo, o currículo assume o papel importante diante das demandas apresentadas pelas populações indígenas.

4 O CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

A presente seção apresentará a relevância educação escolar indígena, tendo em vista o contexto social e cultural no qual os mesmos se encontram na sociedade brasileira e todo o processo de luta que vêm desenvolvendo na busca da garantia de escolas que respeitem e considere importantes suas tradições, valores e memórias culturais.

Historicamente, o ensino direcionado aos indígenas seguia a lógica de integração a sociedade brasileira. O direito à educação escolar específica é uma conquista para as diferentes etnias que demonstraram resistência à tentativa de homogeneização. Por meio do direito à educação, buscam fortalecer e resistirem culturalmente, sendo, portanto, ferramenta que possibilita a (re)afirmação e restabelecimento de identidades étnicas.

Desse modo, pretende-se compreender a importância da educação escolar indígena e do currículo decolonial no processo de luta coletiva por uma educação escolar no âmbito de comunidades tradicionais indígenas e, assim, se chegar as especificidades curriculares dessas instituições de ensino.

Diante disso, será traçado um breve histórico das teorias do currículo, localizando as perspectivas educacionais do currículo ao longo da história, na qual teremos como base os Tomaz Tadeu da Silva (1999) e Lopes e Macedo (2011). Em seguida, refletiremos sobre a relação currículo e identidade, tendo em vista que a escola é uma instituição formadora responsável por garantir a aprendizagem de conhecimentos e habilidades. Logo após, traçaremos considerações acerca da educação intercultural presente nos documentos educacionais e, para finalizarmos o capítulo, será realizada a análise da BNCC.

4.1 Um recorte histórico acerca das teorias do currículo

As questões que envolvem o currículo são de suma importância. Afinal, ele expressa as relações que são estabelecidas dentro do ambiente educacional, possui forte influência na formação dos indivíduos ao compor aquilo que é vivido e transmitido pelos diferentes sujeitos que fazem parte do processo de ensino e aprendizagem escolar.

Segundo as Lopes e Macedo (2011, p.19) a definição de “currículo” tem sido rodeada de complexidade uma vez que ao longo da história muitos sentidos foram sendo construídos e debatidos acerca do termo:

Desde o início do século passado ou mesmo desde um século antes, os estudos curriculares têm definido currículo de formas muito diversas e várias dessas definições permeiam o que tem sido denominado currículo no cotidiano das escolas. Indo dos guias curriculares propostos pelas redes de ensino àquilo que acontece em sala de aula, currículo tem significado, entre outros, a grade curricular com disciplinas/atividades e cargas horárias, o conjunto de ementas e os programas de disciplinas/atividades, os planos de ensino dos professores, as experiências propostas e vividas pelos alunos.

Muitos sentidos foram sendo elaborados por estudiosos do campo ao longo dos anos. Cada pensador tem sua forma de descrevê-lo a depender do contexto histórico/social e entre outros fatores. No entanto, não pretendemos, com isso, buscar o sentido mais “correto”. Como afirma Tomaz Tadeu da Silva (1999, p.14) “talvez mais importante e mais interessante do que buscar a definição última de ‘currículo’ seja a de saber quais questões uma ‘teoria’ do currículo ou um discurso curricular busca responder”. Dito isso, traçaremos um breve histórico das teorias do currículo.

De acordo com Lopes e Macedo (2011), o início do século XX é marcado pelo crescente processo de industrialização e urbanização. Esse contexto de mudanças econômicas e sociais foi propício às novas demandas educacionais que tinham como pretensão solucionar os problemas sociais gerados a partir desse cenário. E dessa forma, a preocupação acerca do

que ensinar nas escolas impulsiona o surgimento do eficientismo e do progressivismo, dois movimentos educacionais fortemente influentes nesse contexto histórico.

Nos anos de 1910, na psicologia, o comportamentalismo, e na administração, o taylorismo, ganham destaque na sociedade americana que se industrializa. As demandas sobre a escolarização aumentam, como forma de fazer face a rápida urbanização e as necessidades de trabalhadores para o setor produtivo. Surge, assim, a preocupação com a eficiência da escola que tem como função socializar o jovem norte-americano segundo os parâmetros da sociedade industrial em formação, permitindo sua participação na vida política e econômica (LOPES, MACEDO, 2011, p. 21 – 22).

Baseado nas ideias de Taylor sobre administração científica, o americano Franklin Bobbitt propôs um modelo de escolarização industrial que tinha como premissa a busca pela eficiência educacional. Silva (1999, p.23) afirma que “Tal como uma indústria, Bobbitt queria que o sistema educacional fosse capaz de especificar precisamente que resultados pretendia obter”.

A educação escolar na visão de Bobbitt tinha como preceito a formação para a vida adulta em um mundo que ficava cada vez mais industrializado e onde a demanda pela mão de obra nas indústrias se expandia. Nesse modelo de educação, o professor passava os conteúdos aos alunos e, esses últimos tinham que decorar tudo o que era dito pelo professor.

O progressivismo, por sua vez, surge fortemente no início do século XX. Os que aderem a esse movimento acreditam que é por meio da educação escolar que se constrói uma sociedade democrática. Entre os autores desse movimento, John Dewey sem dúvida é um dos mais conhecidos. Segundo Silva (1999), Dewey vê a escola como local de práticas e experiências fundadas em princípios democráticos, o mesmo tem como foco a resolução de problemas sociais e considera de suma importância os interesses e experiências dos educandos no processo de ensino e aprendizagem.

No Brasil, os estudos curriculares surgem por volta de 1920 com o movimento da escola Nova.

O ensino tradicional ou jesuítico operava com tais princípios, defendendo que certas disciplinas facilitavam o raciocínio lógico ou mesmo ampliavam a memória. Apenas na virada para os anos de 1990, com o início da industrialização americana, e nos anos 1920, com o movimento da Escola Nova no Brasil, a concepção de que era preciso decidir o que ensinar ganha força e, para muitos autores, aí se iniciam os estudos curriculares (LOPES; MACEDO, 2011, p. 21).

Nesse período, ocorreram reformas educacionais em alguns estados brasileiros que tinham como base os princípios de Dewey. Os seus precursores são educadores brasileiros como, Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo.

No final dos anos de 1940 entra em cena um novo modelo de elaboração curricular desenvolvido por Ralph Tyler. Nele, os objetivos educacionais e a relação entre currículo e avaliação ganham destaques. Para Tyler, a eficácia do currículo é que define a qualidade dos objetivos. No entanto, os objetivos devem ser bem definidos e as fontes de definição dos objetivos são a natureza dos alunos e a vida contemporânea. A avaliação dirá em que medida as intenções foram atingidos.

Para isso, Tyler desenvolve questões essenciais em seu modelo de elaboração curricular segundo Lopes e Macedo (2011, p.45):

Que objetivos educacionais devem a escola procurar alcançar? Como selecionar as experiências de aprendizagem que possam ser úteis na consecução desses objetivos? Como podem ser organizadas as experiências de aprendizagem para um ensino eficaz? Como se pode avaliar a eficácia de experiências de aprendizagem?

Essas questões são consideradas a base do modelo de elaboração curricular proposto por Tyler. Nota-se que além dos objetivos e avaliação, há uma preocupação do autor em como selecionar e organizar as experiências educacionais necessárias para que os objetivos sejam alcançados com mais eficácia. Segundo Tomaz Tadeu da Silva (1999), no modelo de elaboração curricular de Tyler a organização e desenvolvimento ganha destaque, além esse modelo esteve em praticamente todas as propostas curriculares brasileiras até 1980.

Tanto o modelo de Tyler como outros que se enquadram no que se consideram teorias tradicionais do currículo, passaram a sofrer fortes críticas por parte de teóricos que questionaram o caráter neutro dessas teorias na relação escola e sociedade. Então, observa-se uma modificação do pensamento curricular baseado na crítica a forma como as escolas concebiam seus currículos.

Os modelos tradicionais de currículo restringiam-se à atividade técnica de como fazer o currículo. As teorias críticas sobre o currículo, em contraste, começam por colocar em questão precisamente os pressupostos dos presentes arranjos sociais e educacionais. As teorias críticas desconfiam do status quo, responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais. As teorias tradicionais eram teorias da aceitação, ajuste e adaptação. As teorias críticas são teorias da desconfiança, questionamento e transformação radical. (SILVA, 1999, p. 30).

Por sua restrição a atividade técnica, as teorias tradicionais do currículo são teorias de adaptação à estrutura social. O currículo construído e organizado segundo essas teorias visam formar indivíduos segundo a estrutura social e, desse modo, a escola tende a reproduzir as desigualdades sociais, culturais, políticas e econômicas.

O modelo de educação escolar brasileira adotada pela elite dominante no século XIX estava pautado nessa idéia de adaptação a estrutura social. Vidal e Filho (2008) refere-se a educação desse período como excludente e elitista na medida em que estava voltada para uma parte da população, excluindo alguns grupos.

No terreno da educação escolar propriamente dito, os intelectuais e políticos partiam da idéia de que aos brasileiros, sobretudo aos mais pobres, faltavam os traços da civilidade. Assim, do mesmo modo aos povos indígenas e aos africanos, os pobres, mesmo os brancos, deveriam passar pela escola para adquirir os rudimentos da cultura e civilização ocidental (Vidal e Filho, 2008, p.07).

Embora houvesse a exclusão de parte da população a educação escolar, escola é vista pela elite brasileira como uma instituição com propósito civilizatório na medida em que ela tinha como objetivo inserir valores, hábitos e práticas associados ao padrão europeu de sociedade para grupos sociais marginalizados.

Ao questionar as estruturas sociais presentes relacionando escola e sociedade, as teorias críticas deixam claro que o conhecimento escolar não é neutro já que o mesmo precisa de uma fonte que, nesse caso, é a própria sociedade. Assim, Silva (2010, p. 10) afirma que “é por meio do currículo, concebido como elemento discursivo da política educacional, que os diferentes grupos sociais, especialmente os dominantes, expressam sua visão de mundo, seu projeto social”.

É a partir das teorias críticas que os conceitos de hegemonia, ideologia, resistência e poder, passam a serem frequentemente utilizados no campo educacional para se referir à legitimidade de determinados conhecimentos no currículo nas escolas em detrimento daqueles saberes e conhecimentos vindos dos grupos marginalizados.

Para Silva (1999), Althusser possui importante legado no desenvolvimento das teorias críticas. Embora de forma mais geral, Althusser consegue fazer uma conexão entre a escola e ideologia ao considerar que a escola é um dos aparelhos ideológicos utilizados pelo Estado para manter o *status quo*.

Como aparelho ideológico, a escola trabalharia no sentido de inculcar os conhecimentos desejáveis pelo Estado de forma que as pessoas aceitassem a realidade como ela está posta, como algo desejável. Nesse caso, a escola reproduz a ideologia por meio do currículo nas chamadas disciplinas escolares.

A partir dessa contribuição, a educação passa a ser vista como uma das ferramentas usadas pelos grupos dominantes (aqueles que detêm poder sobre a sociedade) para inculcar nos indivíduos seus valores. O currículo é visto como lugar de disputa entre os diferentes grupos sociais na busca pela legitimidade de seus saberes e conhecimentos no âmbito da educação escolar.

Segundo Lopes e Macedo (2011), Bourdieu e Passeron acreditam que a escola não atua para inculcar a cultura dominante, ela serve como um mecanismo de exclusão na medida em que a cultura dominante, tida como capital cultural, possui um código difícil ser decifrado pelas classes dominadas. Como as crianças das classes dominadas não possuem familiaridade com a vivência das crianças e jovens do outro grupo e com isso, o ensino torna-se difícil para os estudantes das classes populares.

Em contrapartida, nos anos 70 do século XX, na Inglaterra, surge um movimento de crítica à antiga sociologia, conhecido como Nova Sociologia da educação. Em seu livro “Conhecimento e controle: novas direções para a sociologia da educação”, Michael Young lança as bases para o surgimento desse movimento (LOPES e MACEDO, 2011). Dessa forma, enquanto nos Estados Unidos as críticas são direcionadas as teorias tradicionais sobre o currículo, na Inglaterra as críticas da NSE são direcionadas a sociologia Aritmética por não questionar as desigualdades produzidas pelo sistema educacional da época. Silva (1999, p.65) afirma que a "antiga sociologia não questionava a natureza do conhecimento escolar ou o papel do próprio currículo na produção daquelas desigualdades”.

Para o autor, a NSE buscava relações entre o currículo e poder e, nesse sentido, tinham como pretensão responder quais saberes conta como conhecimento. Na sua análise sobre o trabalho de Young, ele observa que há uma busca em entender quais princípios de estratificação e integração do currículo.

Michael Apple se aproxima da NSE ao enfatizar o papel da escola na reprodução das desigualdades. Ao ser responsável pela manutenção das desigualdades, a escola atua como controladora da sociedade. Utilizando-se dos conceitos de ideologia e hegemonia, sob a

vertente neomarxista, Apple preocupa-se em como o currículo transmite a ideologia dominante.

Para Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo (2011) durante o período da ditadura militar, a educação brasileira foi fortemente marcada pela valorização do tecnicismo e abordagens relacionadas à racionalidade de Tyler. O processo de redemocratização do país foi acompanhada pela incorporação do pensamento de Michael Apple no campo educacional.

Apple adentra na escola de maneira que muitos outros autores reprodutivistas não o fazem, procurando entender como aspectos da cultura social estão postos nas interações cotidianas, na ação dos professores e alunos e também no conhecimento escolar formalizado. Essa preocupação gera a reformulação do conceito de currículo oculto, entendido em Lopes e Macedo (2011, p.32) como aquilo que “subjaz o currículo formal” e tudo o que ocorre na escola, portanto, sendo aquilo que não pode ser percebido em meio às relações de poder que permeiam o cotidiano das escolas.

Moreira e Candau (2008) concebem o currículo oculto como sendo: os efeitos produzidos pela escola que não estão nos planos e propostas de ensino, mais que pressupõem valores transmitidos pelas relações estabelecidas no ambiente escolar, muita das vezes os próprios sujeitos da escola não percebem.

O currículo oculto permite uma visão mais ampla e aguçada daquilo que acontece na escola, pois é possível perceber o currículo para além do prescrito e do vivido no cotidiano da sala de aula. Envolve atitudes e valores que constantemente constrói e forma sujeitos.

A década de 1980 também foi importante na retomada dos ideais de Paulo Freire com a Educação popular. Segundo Silva (1999) a preocupação de Freire com o desenvolvimento da educação de adultos em países como o Brasil vai além da educação tradicional, no qual o conhecimento é concebido como a transferência de fatos e informações do professor para o aluno “educação bancária”. A educação, na visão de Freire, precisa considerar a contexto sócio histórico dos educandos, movimento que vai da realidade comum à realidade crítica.

Freire propõe uma educação problematizadora que questiona e discute as experiências de vida dos educandos. Para ele, os professores têm o papel de promoverem experiências nas quais os estudantes ampliem sua percepção de mundo e, para que isso é preciso que haja a incorporação do contexto de vida dos educandos e suas experiências.

A fonte primária de busca por temas geradores deve ser as experiências dos próprios educandos. Esses temas geradores, por sua vez, devem compor os conteúdos do currículo que se desdobram em torno do ensino e aprendizagem desenvolvidos numa relação de diálogo entre professor e estudantes.

Nesse mesmo período surgem com forte impacto na educação brasileira, as ideias de Saviani. Para ele, o papel da educação escolar é transmitir os conhecimentos universais, considerados como patrimônio da humanidade. O conhecimento torna-se ferramenta de luta pelas quais as classes subordinadas podem acessar melhores condições de subsistência e aquisição de poder (SILVA, 1999). É dessa forma que o conhecimento e poder se conectam.

Tanto autores marxistas que relacionam escola e sociedade capitalista quanto autores com bases na fenomenologia (como é o caso de Paulo Freire) repercutiram bastante nos estudos curriculares por contribuírem ou até mesmo questionarem a natureza dos conhecimentos que compõem os currículos escolares, relacionando conhecimento e poder.

Apesar de sua forte crítica a maneira como a escola reproduz as estruturas sociais, as teorias críticas não chegam a adentrar nas questões culturais como faz as teorias pós-críticas. Essas últimas inauguram uma nova fase das teorias do currículo ao colocar em questões os estudos de gênero, raça, etnia, os estudos culturais e o multiculturalismo.

No geral, as teorias do currículo têm demonstrando a importância e as implicações que o currículo possui no contexto escolar. A forma como a escola tem pensado a formação das estudantes reflete muito o tipo de sujeito que querem para sociedade.

No estudo das teorias de currículo é possível perceber questões relacionadas a constituição de identidade. Os conhecimentos transmitidos pela escola são retirados de contextos sociais e culturais, influencia na construção das identidades dos educandos. No entanto, os contextos sociais são diversificados e, dessa forma, as buscas de diferentes grupos sociais pela legitimidade de seus conhecimentos no âmbito escolar são visto por meio dos movimentos sociais que reivindicam direito a uma educação para diversidade.

Diante disso, a próxima seção será dedicada a estabelecer relações entre o currículo e identidade, dando ênfase a forma como as escolas indígenas veem sendo pensada na sociedade brasileira.

4.2 O currículo e identidade cultural

Segundo Silva (1999) as teorias do currículo, tanto as tradicionais quanto as críticas e pós-críticas, estão envoltas das questões de identidade e subjetividade. Para entender isso, basta recorrer a palavra “currículo” que vem do latim curriculum e significa pista de corrida. Desse modo, o currículo é entendido por ele como uma pista de corrida que acaba por nos tornar quem somos.

Enquanto instrumento associado às questões de identidade, o currículo diz que conhecimentos são convenientes ao projeto de sociedade que se pretende construir e, assim, “currículo desloca certos procedimentos e concepções epistemológicas, colocando outros em seu lugar” (SILVA, 1999, p.11). Inclui saberes de certos grupos e exclui de outros

Nesse processo de legitimação de certos conhecimentos em vistas de outros, a escola acaba silenciando alguns grupos sociais. No entanto, esses grupos não ficam inertes a esse processo. Verifica-se a busca desses grupos pela legitimação de seus saberes nos currículos das escolas. Desse modo, concordamos com Silva (2010, p.40) ao afirmar que as “identidades “reprimidas” reivindicam não apenas seu acesso à representação, mas, sobretudo, seu direito a controlar o processo de sua representação”.

Ao reivindicarem o direito a educação escolar diferenciada, os movimentos indígenas dos anos 1970 a 1980, demonstraram buscar pela legitimidade de seus conhecimentos e saberes no âmbito do currículo escolar, ou seja, buscavam o direito de acesso e controle de representação. Essas reivindicações surgem em meio a tentativa de apagamento histórico dos povos indígenas da sociedade brasileira e consequente busca pela homogeneização brasileira baseados em padrões eurocêntricos.

A representação, em conexão com poder, está centralmente envolvida naquilo que nos tornamos. Não há identidade nem alteridade fora de representação. O currículo é, ali, naquele exato ponto de intersecção entre poder e representação, um local de produção de identidade da alteridade. É precisamente, aqui, nesse ponto, que o currículo, tal como conhecimento, se torna um terreno de luta em torno da representação (SILVA, 2010, p.68).

Enquanto instrumento de luta em torno da representação, o currículo escolar expressa às visões do Estado acerca do mundo, do tipo de sujeito que se pretende construir para a sociedade, visões essas que eram diferentes daquelas vivenciadas pelos povos indígenas. Podemos então afirmar que o currículo das escolas não indígenas não atendiam as expectativas dos indígenas.

Os povos indígenas sofreram desestabilização provocada pelo processo de colonização, nas quais as culturas indígenas foram consideradas inferiores. Moreira e Candau (2008, p.27) compreendem a cultura como “o conjunto de práticas por meio das quais significados são produzidos e compartilhados em um grupo”. Desse modo, enquanto portadores de culturas próprias, cada povo indígena compreender valores, saberes e tradições particulares.

As propostas de escolas diferenciadas são importantes para o fortalecimento das culturas indígenas, pois como se pode observar a interculturalidade presente nas propostas de ensino surge como fruto das lutas coletivas em prol de instituições de ensino que considere os conhecimentos e saberes indígenas no currículo escolar.

A educação “diferenciada” tem como preceito reestabelecer a cultura dos povos indígenas em vista das consequências derivadas dos processos de integração a sociedade, nesse sentido, ela também é tida como específica, intercultural e bilíngue.

Tendo em vista a construção de currículos interculturais, na próxima seção serão realizadas considerações acerca da interculturalidade e da construção dos currículos nas escolas indígenas.

4.3 Interculturalidade e currículo intercultural

Segundo Candau (2012), o termo interculturalidade tem fortes relações com o multiculturalismo, alguns autores os usam como sinônimos e outros os contrapõem. Os que os contrapõem afirmam que o multiculturalismo é a afirmação de que existem diversos grupos culturais presentes na sociedade enquanto a interculturalidade é concebida em meio as interação estabelecidas entre os grupos portadores de culturas distintas.

Para a Candau (2012) o multiculturalismo possui polissemia de sentido e pode ter diversos significados, mas ela resume os seus diferentes significados em três sentidos fundamentais. O primeiro é o multiculturalismo assimilacionista, no qual é reconhecido que na sociedade existem relações desiguais entre as pessoas e grupos sociais, admite-se que os cidadãos e cidadãs não possuem as mesmas oportunidades e, por esse motivo, procura-se integrar aqueles grupos socialmente marginalizados a cultura hegemônica. Não se questiona o caráter homogêneo da educação escolar. O segundo sentido é traduzido pelo chamado multiculturalismo diferencialista. Candau cita Amartya Sen que considera a assimilação um processo que acaba por negar as diferenças e, assim, propõe que se coloque em ênfase o

reconhecimento das diferenças, garantindo espaços pelos quais elas possam se expressar. Ela acredita que é dessa maneira que se garantirá a manutenção das raízes culturais. E a terceira perspectiva propõe um multiculturalismo interativo, também chamado de interculturalidade. É nessa perspectiva que a autora ela se situa, sendo considerado como imprescindível para a construção de sociedades democráticas. Essa perspectiva propõe um diálogo entre as políticas de igualdade e as políticas de identificação e reconhecimento.

Para Candau e Russo (2010), o termo surge na América Latina, no âmbito educacional, fortemente associado à educação escolar indígena, mais especificamente entre os anos 80 à 90 do século XX. Surge em um momento no qual muitos países incorporaram em seus discursos o caráter multiétnico e plural de suas constituições. Para as autoras o intuito desses discursos era evitar conflitos entre os diversos grupos que vinham lutando pelo reconhecimento cultural.

É por meio desses discursos que “São incorporados alguns aspectos da diversidade cultural, orientados a promover a tolerância, o respeito mútuo e maiores espaços de expressão dos diferentes grupos socioculturais, mas sempre limitada” (CANDAU e RUSSO, 2010, p.163). A interculturalidade presente nesses discursos visava inibir tensões, mas não pretendiam modificar as estruturas sociais presentes, portanto, é considerada pelas autoras de caráter funcional.

A perspectiva funcional presente nesses discursos foi amplamente incorporada pelos Estados e organismo internacionais que se fundaram numa lógica neoliberal excludente e no qual identifica uma concentração de bens e poder para determinados grupos. Dessa forma, ela é tida como estratégia que visa assimilar aqueles grupos considerados minoritários à cultura hegemônica à medida que há o reconhecimento da diferença, mas não há modificação das estruturas sociais (CANDAU, 2012).

A noção de interculturalidade funcional ajuda a compreender como os grupos subalternos foram historicamente tratados na sociedade. Ela também nos fornece elementos para compreendermos os meios utilizados para que esses discursos se perpetuassem. Como exemplo disso, nos direcionamos a Convenção 107 da OIT que tinha como pauta a educação escolar dos povos indígenas.

O atual modelo de escola indígena teve a sua origem associada à Convenção 107 da OIT que redefiniu as relações internacionais do trabalho e ensinou incorporar as populações do “Terceiro Mundo” ao projeto liberal. Naquele

contexto e sem nenhuma “maquiagem”, propôs-se às escolas indígenas a função de agências padronizadoras de identidades e disponibilizadoras de mão de obra. (SECCHI e PRATES, 2015, p.121).

Essa convenção recebeu fortes críticas por seu caráter integracionista de inserção social. A mesma conceber a escola como instituição “padronizadora de identidades” com base na formação de trabalhadores, ou seja, tem por intuito formar um tipo de sujeito para exercer determinadas atividades. Com base nisso, ela acaba se distanciando das demandas dos povos indígenas por escolas que sirvam para recuperar memória histórica, reafirmar e fortalecer identidades indígenas.

O Referencial Curricular para Educação Escolar Indígena (1998, p.35) evidencia que essa convenção sofreu fortes críticas pelo seu viés integracionista e também “por assumir que as decisões relativas ao desenvolvimento dos povos indígenas eram da competência dos governos e não das comunidades indígenas”.

Partindo do pressuposto de que as diferenças culturais devem se constituir de maneira democrática na sociedade, a “interculturalidade crítica” surge para questionar as relações desiguais que foram sendo construídas ao longo da história. Essa perspectiva propõe o diálogo entre as diferentes culturas, tendo em vista a construção de novas relações nas quais as diferenças sejam reconhecidas e tidas como centrais no processo de construção social (CANDAU, 2012).

A interculturalidade crítica é tida como um dos caminhos para a reconstrução de sociedades que se baseiam em relações democráticas. A partir dela pode se pensar em novos mecanismos de perpetuação das diferenças, distanciando-se dos discursos que não buscam solucionar os conflitos gerados a partir das diferenças.

Essa perspectiva transcende a funcional ao conceber o reconhecimento cultural dos diversos grupos culturais como estratégia na construção de sociedades democráticas, onde o outro deixa de ser inferior e passa a ter relevância social, onde as contribuições daqueles historicamente marginalizados e discriminados são reconhecidas e respeitadas. No entanto, esse reconhecimento não surge de forma unânime, tendo em vista as constantes lutas que ocorreram ao longo do tempo. É assim que Nobre, Vecchia e Oliveira (2020, P.116) identificam a surgimento da vertente crítica em contraposição a funcional:

A interculturalidade crítica nasceu dos movimentos sociais dos povos que vêm sofrendo com o apagamento histórico, a negação das suas culturas, a desvalorização de suas crenças, línguas e modos de viver, e busca a justiça

social. Já a interculturalidade funcional responde aos interesses hegemônicos, de manutenção do padrão ocidental. Assim, o capitalismo se apodera da diferença cultural e lucra com isso.

Fortemente incorporada pelos movimentos que lutam pelo reconhecimento cultural, a perspectiva crítica busca estabelecer relações igualitárias entre os diferentes povos, em sociedades caracterizadas por relações desiguais entre culturas. Os movimentos indígenas e indigenistas são exemplos desses movimentos que vêm lutando ao longo dos anos pela direito a livre manifestação cultural em decorrência de passado de tentativas de silenciamento.

Nesse contexto, a demandas por uma educação que corresponda às expectativas das comunidades, valorizem as tradições e concepções de mundo dos nativos são vista como uma estratégia política e pedagógica. E assim, buscam-se a direito a construção de escolas diferenciadas que diferencie das concepções de escola colonial e homogeneizadora.

A interculturalidade é então concebida como uma estratégia ética, política e epistêmica. Nesta perspectiva, os processos educativos são fundamentais. Por meio deles questiona-se a colonialidade presente na sociedade e na educação, desvela-se o racismo e a racialização das relações, promove-se o reconhecimento de diversos saberes e o diálogo entre diferentes conhecimentos, combate-se as diferentes formas de desumanização, estimula-se a construção de identidades culturais e o empoderamento de pessoas e grupos excluídos, favorecendo processos coletivos na perspectiva de projetos de vida pessoal e de sociedades “outras”(CANDAU; RUSSO, 2010, p.166).

A interculturalidade estabelece relações às questões educacionais ao questionar a colonialidade de práticas e discursos sociais e educacionais presentes na sociedade contemporânea e com isso propor a construção de diálogo entre culturas como solução a diversos problemas gerados a partir das diferenças culturais.

O enfrentamento da colonialidade por meio da educação é uma forma de resistência a tentativa de silenciamento. Ao propor uma educação e currículo decolonial¹, as escolas indígenas descontroem padrões e perspectivas, elegendo os saberes tradicionais como centrais nos processos de ensino e aprendizagem (AGUILERA URQUIZA; NASCIMENTO, 2022).

No contexto da educação brasileira, a interculturalidade associa-se as políticas públicas direcionadas as escolas indígenas. Para Secchi e Prates (2015, 2015) “sempre que se tratar de escola indígena ela será, necessariamente, intercultural, uma vez que aporta os

¹ O termo “decolonial” refere-se à desconstrução da lógica colonial que segundo Candau e Russo (2010), adentrou as instituições, estruturas e subjetividades de países latino-americanos mesmo após a independência política.

conhecimentos das sociedades que historicamente a instituíram, bem como os conhecimentos advindos das comunidades específicas”.

Como elemento externo aos povos indígenas, a escola passa a ser incorporada através do contato com os colonizadores. Esta instituição servia como instrumento para incorporação dos valores, hábitos e costumes dos povos acidentais, por sua vez, esteve atrelada aos ensinamentos jesuíticos durante início do processo de colonização e permaneceu por anos. Antes do contato com os ocidentais não havia a necessidade de se pensar em instituição como essa. Dada a incorporação da escola nas sociedades indígenas, essa instituição passa a ser pensada como um instrumento de luta pelo reconhecimento e fortalecimento cultural.

A medida que ocorre a organização dos movimentos indígenas e indigenista em prol da demarcação de terras e direito a livre manifestação cultural, surge a demanda por uma educação escolar específica. A mesma tornou-se política pública na Constituição de 1988, recebendo desdobramentos em outros documentos oficiais como a LDB que a reconhece como educação intercultural e bilíngue.

O art. 78 da LDB da educação, por exemplo, demanda o desenvolvimento de programas de ensino e pesquisa para a oferta do ensino intercultural com seguinte objetivo: “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”. No entanto, a LDB não menciona qual perspectiva segue. Nesse sentido, acaba por deixar a critério das próprias instituições o desenvolvimento de ensino intercultural como melhor compreendem.

Na BNCC (documento normativo obrigatório na elaboração dos currículos escolares das escolas brasileiras) há menções acerca da interculturalidade em diversas componentes curriculares. Em Artes do ensino Fundamental, a BNCC diz o seguinte:

O componente curricular contribui, ainda, para a interação crítica dos alunos com a complexidade do mundo, além de favorecer o respeito às diferenças e o diálogo intercultural, pluriétnico e plurilíngue, importantes para o exercício da cidadania. A Arte propicia a troca entre culturas e favorece o reconhecimento de semelhanças e diferenças entre elas (BRASIL, 2018, p.193).

Em Ensino Religioso, componente curricular do Ensino Fundamental a BNCC (2018, p. 437) afirma:

A interculturalidade e a ética da alteridade constituem fundamentos teóricos e pedagógicos do Ensino Religioso, porque favorecem o reconhecimento e respeito às histórias, memórias, crenças, convicções e valores de diferentes culturas, tradições religiosas e filosofias de vida. O Ensino Religioso busca construir, por meio do estudo dos conhecimentos religiosos e das filosofias de vida, atitudes de reconhecimento e respeito às alteridades. Trata-se de um espaço de aprendizagens, experiências pedagógicas, intercâmbios e diálogos permanentes, que visam o acolhimento das identidades culturais, religiosas ou não, na perspectiva da interculturalidade, direitos humanos e cultura da paz.

Ambas as menções retratam a importância da troca e diálogo entre culturas e identidades culturais, favorecendo o respeito às diferenças na busca de garantir o pleno exercício da cidadania. Esse diálogo favorecer o reconhecimento das diferenças e dos aspectos comuns às culturas e, dessa forma, os estudantes tem a possibilidade de ampliar seus conhecimentos acerca do mundo, para além de seus repertórios culturais.

Ainda no Ensino Fundamental, a componente curricular Língua Inglesa possui como eixo “dimensão intercultural” que “nasce da compreensão de que as culturas, especialmente na sociedade contemporânea, estão em contínuo processo de interação e (re)construção”. Aqui, mais uma vez, nos aproximamos dos discursos acerca da perspectiva crítica. No entanto, precisamos lembrar que a BNCC é destinado a toda a Educação Básica e não só a Modalidade Educação Escolar Indígena.

Apesar dos muitos avanços na legislação, a implantação das políticas públicas nas escolas indígenas permanece desafios. Para Secchi e Prates (2015, p.119):

A secular matriz colonial, entretanto, não foi totalmente superada. As atuais leis e os regulamentos foram produzidos apenas com a “audiência” dos índios, ou “contaram com a participação das comunidades”. Ou, dito de outra forma: a legislação admitiu a alteridade e tolerou a diferença, mas se resguardou o direito de lhes conceder tais direitos.

A construção de escolas específica surge como uma demanda dos grupos indígenas. Dessa forma, a participação da comunidade na construção e decisões inerentes a instituição deve ser acompanhada e desenvolvida junto aos que dela fazem parte, dificuldades enfrentadas e as necessidades apresentadas pelas comunidades na efetivação.

Além disso, a luta pela implementação da educação escolar indígena é acompanhada pela superação das desigualdades das relações culturais de causas econômicas e sociais. Dessa forma, estimular à interação e respeito entre as diferentes culturas por meio da educação escolar é muito importante. Nobre, Vecchia e Oliveira (2020, p.168) evidenciam que “as

culturas são assimétricas e precisamos indígenas e não indígenas, lutar pra superar as causas sociais e econômicas dessas desigualdades”.

Para além de um ensino colonial, onde predominam as relações desiguais de transmissões de saberes, o currículo nas escolas indígenas prevê o ensino intercultural.

Porque deve reconhecer e manter a diversidade cultural e lingüística; promover uma situação de comunicação entre experiências socioculturais, lingüísticas e históricas diferentes, não considerando uma cultura superior à outra; estimular o entendimento e o respeito entre seres humanos de identidades étnicas diferentes, ainda que se reconheça que tais relações vêm ocorrendo historicamente em contextos de desigualdade social e política (BRASIL, 1998, p.24).

Para isso, faz-se necessário pensarmos a formação de profissionais docentes atuantes nesses contextos, pois enquanto mediador e articulador do conhecimento escolar, os professores possuem responsabilidade na construção do conhecimento escolar. É insignificante pensarmos a escola e o currículo, sem pensarmos nos papéis exercidos por esses profissionais.

Os professores aparecem, em muitos casos, no cenário político e pedagógico como um dos principais interlocutores nos processos de construção do diálogo intercultural, mediando e articulando os interesses de suas comunidades com os da sociedade nacional em geral e com os de outros grupos particulares, promovendo a sistematização e organização de novos saberes e práticas. É deles também a tarefa de refletir criticamente e de buscar estratégias para promover a interação dos diversos tipos de conhecimentos que se apresentam e se entrelaçam no processo escolar: de um lado, os conhecimentos ditos universais, a que todo estudante, indígena ou não, deve ter acesso, e, de outro, os conhecimentos étnicos, próprios ao seu grupo social de origem, que, outrora negados, hoje assumem importância crescente nos contextos escolares indígenas (BRASIL, 2012, p. 26-27).

Os professores cumprem papéis importantes de articulação dos interesses dos povos indígenas com a sociedade. Como agentes do processo educativos, eles lidam diariamente com ensino e aprendizagem, por isso, conseguem dizer quais os desafios e dificuldades enfrentados diariamente naquele contexto. Assim eles conseguem agir de frente as demandas das instituições de ensino.

No processo escolar, os professores indígenas tendem a refletir sobre os conhecimentos de dois contextos diferentes, aquele que é próprio do grupo, que compõe a cultura e se manifesta cotidianamente e o que veem de outras realidades. E assim, puder promover a interação dos diferentes conhecimentos.

A formação de professores para atuar nesses contextos, demanda a busca por uma profissionalização baseadas nas relações de trocas culturais e no uso do Português e da/das língua/línguas indígenas. Para atender as orientações do RCNEI (1998) quanto ao caráter comunitário, esses profissionais precisam estar inserido no contexto, conhecer as necessidades da comunidade, para então, contribuir na construção de instituições escolares verdadeiramente emancipatórias.

Ao colocar em evidência a inserção da cultural local no currículo, é importante frisar que o Parecer nº14 de 1999 enfatiza os cursos de formação de professores indígenas a produção de matérias de didáticos diferenciados. Salientamos que os usos de matérias de apoio pedagógico servem como guia para esses profissionais e ajuda o aluno durante o processo educativo. No entanto, encontra dificuldades vem encontrando dificuldade em sua efetivação.

Apesar dos avanços nas legislações e na produção de matérias didáticos destinados as escolas indígenas, Machado (2022) evidencia que isso vem ocorrendo de maneira muito lenta, pois mesmo havendo iniciativa de financiamento, são poucos os materiais dessa natureza e, dessa forma, os indígenas acabam utilizando de materiais produzidos por não indígenas. Para Machado (2022) uma das formas de garantir materiais didáticos específicos seria por meio da formação de professores.

Diante do contexto vivenciado pelas escolas indígenas, pensar o currículo intercultural requer um olhar reflexivo sobre os sujeitos e as relações estabelecidas no ambiente escolar. A forma como o ensino é conduzido e ênfase que dão aos conhecimentos escolares tem fortes implicações nas identidades dos estudantes. Quando se propõe um ensino que contribua, entre outras coisas, para fortalecimento cultural e recuperação de memória histórica é preciso entender de que forma essa educação vem a acontecer.

O conceito de interculturalidade, sobre perspectiva crítica, permite afirmar que um currículo escolar fundado sobre bases interculturais críticas necessita promover o diálogo entre distintas culturas. Na educação intercultural, os saberes e conhecimentos surgem dos vários contextos culturais e é pela interação entre os saberes e conhecimentos que o currículo se enriquece.

Na educação intercultural, desenvolvidas nas escolas indígenas, a interculturalidade estaria presente por meio de práticas que dialogam os conhecimentos e saberes dos povos

indígenas com os conhecimentos e saberes universais. Essa interação e diálogo se apresentam nas concepções de conhecimento e sujeito, nas estratégias e metodologias adotadas pelos profissionais para desenvolvimento do ensino e aprendizagem.

Diante dos desafios apresentados na construção de currículos interculturais, será realizada uma análise da educação escolar indígena na BNCC, em vista da importância desse documento para elaboração dos currículos escolares no país.

4.4 O currículo na educação escolar indígena: análise da BNCC

A BNCC (2018) define um conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos precisam adquirir ao longo de toda Educação Básica e em todas as suas modalidades de ensino. Propõe competências para serem desenvolvidos e adquiridos pelos estudantes ao longo da Educação Básica, tendo em vista o desenvolvimento para cidadania e para o mundo do trabalho.

Esse documento tem a seguinte visão sobre os povos indígenas e sua situação histórica:

Um planejamento com foco na equidade também exige um claro compromisso de reverter a situação de exclusão histórica que marginaliza grupos – como os povos indígenas originários e as populações das comunidades remanescentes de quilombos e demais afrodescendentes – e as pessoas que não puderam estudar ou completar sua escolaridade na idade própria (BRASIL, 2018, p.15-16).

Mediante o reconhecimento das situações de exclusão históricas dos povos indígenas e demais grupos citados, as instituições devem se planejar com foco naquilo que os estudantes necessitam para saírem das situações de vulnerabilidade e exclusão. Nesse sentido, as escolas são encarregadas de se planejarem e promoverem a educação que tenha como foco a superação das situações que causam as desigualdades e os estudantes tem que adquirir habilidade, atitudes e comportamentos que supram essas demandas.

Levando em consideração o ensino e aprendizagem, a BNCC reconhece que a educação tem comprometimento com a formação e desenvolvimento humano global em vários aspectos, seja físico, social intelectual e entre outros.

Além disso, é dito claramente que a BNCC não substitui o currículo.

BNCC e currículos têm papéis complementares para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica, uma vez que tais aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação. São essas decisões que vão adequar as proposições da BNCC à realidade local, considerando a autonomia dos sistemas ou das redes de ensino e das instituições escolares, como também o contexto e as características dos alunos (BRASIL, 2018, p. 16).

Apesar de a BNCC ser confundida com currículo os mesmo têm finalidade complementares. A Base define aprendizagens essenciais a serem adquiridas pelos estudantes de na educação básica, em nível nacional. Já os currículos tendem a se adequarem as realidades locais de cada instituição escolar, tendo em vista que os sistemas e redes de ensino possuem autonomia e os estudantes vivem realidades singulares influenciadas pelos seus contextos locais.

Além disso, o currículo vai compreender as estratégias e metodologias desenvolvidas pelos docentes para conseguir alcançar o que foi proposto pela instituição em concordância com a BNCC, LDB e outros documentos.

Essas decisões precisam, igualmente, ser consideradas na organização de currículos e propostas adequados às diferentes modalidades de ensino (Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação a Distância), atendendo-se às orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais. No caso da Educação Escolar Indígena, por exemplo, isso significa assegurar competências específicas com base nos princípios da coletividade, reciprocidade, integralidade, espiritualidade e alteridade indígena, a serem desenvolvidas a partir de suas culturas tradicionais reconhecidas nos currículos dos sistemas de ensino e propostas pedagógicas das instituições escolares. Significa também, em uma perspectiva intercultural, considerar seus projetos educativos, suas cosmologias, suas lógicas, seus valores e princípios pedagógicos próprios (em consonância com a Constituição Federal, com as Diretrizes Internacionais da OIT – Convenção 169 e com documentos da ONU e Unesco sobre os direitos indígenas) e suas referências específicas, tais como: construir currículos interculturais, diferenciados e bilíngues, seus sistemas próprios de ensino e aprendizagem, tanto dos conteúdos universais quanto dos conhecimentos indígenas, bem como o ensino da língua indígena como primeira língua (BNCC, 2018, p.18).

Em razão das competências específicas para educação escolar indígena, os currículos das escolas indígenas devem se configurar a partir das culturas tradicionais seguindo a perspectiva intercultural, considerando os conhecimentos universais e os conhecimentos produzidos pelas comunidades indígenas. Desse modo, a interculturalidade se desdobra a partir do envolvimento desses dois contextos.

É concebida as escolas indígenas a construção de currículos diferenciados que se adequem aos projetos educativos, princípios pedagógicos e valores das respectivas comunidades. Além de currículos concebe a construção de sistemas próprios de ensino.

Além de intercultural, as escolas indígenas têm como característica o bilinguismo, a construção de currículos bilíngues, no entanto, essa orientação para construção de currículos bilíngues possui alguns contrapontos. Ao pensar o bilinguismo como princípio ou características da EEI é necessário pensar as dinâmicas sociais que foram sendo desenvolvidas ao longo de todo processo de contato com povos ocidentais.

Podemos dizer que a história das relações entre sociedades indígenas e grupos dominantes não-indígenas reflete-se na situação atual de cada povo. As etnias que habitavam as regiões em que ocorreram os primeiros contatos e de forma mais violenta, são etnias que mais sofreram perdas culturais e linguísticas. Nos dias de hoje, as etnias que estão mais próximas das cidades e possuem contato acentuado com os não indígenas, sofrem bem mais influências, envolvimento e interações com a cultura dominante. Sendo assim, a história de contato de cada povo indígena tem especificidades diferentes entre si (NOBRE, VECCHIA, OLIVEIRA, 2020, p. 160).

Aqueles povos que tiveram contato com não indígenas em fluxos maiores de interação foram os povos que mais sofreram impactos decorrentes desses contatos. As perdas culturais e linguísticas são alguns desses efeitos. Isso significa que existem etnias que já não usam a língua indígena, enquanto outras ainda falam sua língua de origem. Como já foi mencionado, os grupos dominantes desenvolveram projeto de integração dos indígenas a sociedade brasileira, mas em vista disso, isso gerou a aniquilação de muitas línguas indígenas. Dessa forma, concordamos com Secchi e Prates (2015, p.123) ao evidenciar que a “escola verdadeiramente indígena não é necessariamente bilíngue, embora o bilinguismo possa ser atualmente recorrente em muitas escolas”.

Diante disso, compreendemos que a especificidade presente no currículo das escolas indígenas são os conhecimentos que surgem dos contextos das próprias comunidades indígenas, estando presente nas tradições culturais e valores compartilhados. Então, cada comunidade concebe a escola conforme sua realidade cultural e linguística própria.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como pretensão compreender as especificidades curriculares na educação escolar indígena, tendo em vista os direcionamentos que as mesmas devem tomar quando se propõe uma educação “diferenciada”. Isso foi possível a partir da análise de

documentos oficiais que dispõe sobre o direito a uma educação “diferenciada” em âmbito nacional.

Com intuito de analisar a especificidades curriculares para as escolas indígenas, primeiro buscamos entender o processo histórico de surgimento da categoria escola indígena, no qual se verificou que CF de 1988 é marco importante de surgimento dos primeiros aspectos referentes à criação da modalidade de ensino, dando início a uma nova fase da educação direcionada aos povos indígenas depois de um longo processo de luta e resistência para manutenção de memórias, valores e tradições passadas de geração em geração. Assim, as legislações atuais as caracterizam enquanto específica, diferenciada, intercultural e bilíngue.

Em um segundo momento, vimos as diferentes teorias curriculares e papel do currículo enquanto norteador do processo de ensino e aprendizagem. A análise permitiu entender o currículo como um “território de disputa” em torno da representação e enquanto instrumento de luta pela manutenção cultural, as escolas indígenas e seus respectivos currículos visam inserir os saberes e conhecimentos dos povos indígenas no contexto escolar, tendo em vista valorização e o fortalecimento das culturas indígenas.

Se durante séculos a educação serviu como instrumento de apagamento e integração a sociedade brasileira, na educação escolar indígena esses saberes fazem parte do currículo. O ensino é pensado por meio da interculturalidade que em sua perspectiva crítica prevê diálogo de conhecimentos advindos de diferentes contextos. É denominado como bilíngue, permitindo a utilização de línguas indígenas no processo de ensino e aprendizagem, sendo obrigatório o uso da Língua Portuguesa. Dessa forma, a inserção da cultura e da língua indígena no currículo, assim como a organização do calendário escolar de acordo seguindo a cronologia de cada povo, caracteriza essa Modalidade de Ensino.

A implementação das questões indenitárias culturais indígenas no currículo é definida nas políticas públicas educacionais brasileiras, tendo elas o intuito de reestabelecer o que a princípio foi negado por décadas de convivência com outros povos.

Os instrumentos de coletas de dados permitiram ter uma visão mais geral acerca das questões que envolvem os currículos dessas instituições, tendo em vista que as políticas públicas educacionais presentes nos documentos devem servir como um norte para a elaboração dos currículos dessas escolas. Mesmo havendo a possibilidade de flexibilização

curricular, as escolas indígenas estão sujeitas ao prescrito nas diretrizes e parâmetros nacionais.

Em meio a esses debates, surgem outros, como por exemplo, a necessidade de profissionalização docente que atendam aos requisitos necessários para de chegar às finalidades educacionais das comunidades tradicionais indígenas.

É preciso um olhar atento às necessidades educacionais das populações indígenas, o que requer, entre outras coisas, o desenvolvimento de projetos que tenha como premissa a defesa da vida e dos territórios que estão em constante ameaça.

REFERÊNCIAS

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República.

BRASIL. Decreto n. 6861, de 27 de maio de 2009. **Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências.**

BRASIL. **Lei nº 11.645**, de 10 de março de 2008. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

BRASIL. **Lei n. 10.172**, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Lex: Coletânea da Legislação Indigenista Brasileira, Brasília: CGDTI/FUNAI, p. 466-471, 2008. Legislação Federal e Marginália.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília : MEC, 1996.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. 1º ed. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Resolução n. 03, de novembro de 1999. **Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências**, 1999.

BRASIL. Resolução n. 05, de junho de 2012. **Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica**, 2012.

CANDAU, Maria Vera Ferrão; RUSSO, Kelly. Interculturalidade e educação na America Latina: uma construção plural, original e complexa. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, jan./abr. 2010, v. 10, n. 29, p. 151-169

CANDAU, Maria Vera Ferrão. **Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direito humanos**. Educ. Soc., Campina, jan.-mar. 2012, v. 33, n. 118, p. 235-250 Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/QL9nWPmwbhP8B4QdN8yt5xg/?format=pdf&lang=pt> Acesso: 24 de maio de 2023

CUNHA, Pierlangela Nascimento da. **A inserção da cultura indígena no currículo da escola na comunidade Canaúanim: um instrumento de resistência cultural ou um novo instrumento de dominação cultural?**. Dissertação (Mestrado em Sociedade e cultura na Amazônia), Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2013.

FAUSTINO, Rosângela Célia. **Política educacional nos anos de 1990: o multiculturalismo e a interculturalidade na educação escolar indígena**. Tese (Doutorado em educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, UFSC, Florianópolis, 2006.

HENRIQUES, Ricardo, et al (Org.). Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola. Brasília: SECAD/MEC, 2007. (Cadernos SECAD 3).

KAHN, Marina; FRANCHETTO, Bruna. Educação Indígena no Brasil. In: INEP. Em aberto: Educação Escolar Indígena. Brasília: INEP, jul./set. 1994. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2279/2018> Acesso: 24 de maio de 2023

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011, p. 279.

MACHADO, Maria Tavares. A interculturalidade como caminho para uma pedagogia crítica na construção de currículos à educação escolar indígena. **Revista Científica UMC**, 2022, v. 7, n. 1. Acesso em: <http://seer.umc.br/index.php/revistaumc/article/view/1714> Acesso em: 24 de maio de 2023

MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. BEAUCHAMP, Jeanete, et tal (Org.), Brasília: MEC/SEB, 2008, 48 p.

NOBRE, Domingos Barros; VECCHIA, Anna Beatriz Albuquerque & OLIVEIRA, Carolina Miranda de. Ensino de história na Educação Escolar Indígena e seus conceitos integradores. **Revista Transversos**. Rio de Janeiro, n. 18, abr. 2020.

SECCHI, D.; PRATES, E. L. Currículos interculturais para escolas indígenas: novos desafios. **Revista Pedagógica**, Chapecó, jan/abr. 2015, v. 17, n. 34, p. 117-132

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teoria dos currículo. , Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche**: a poética e a política no texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 120.

AGUILERA URQUIZA, A. H.; NASCIMENTO, A. C. Educação escolar indígena e as discussões acerca do currículo decolonial. **Revista Currículo, Cultura e Identidade** , , 5 dez. 2022, v. 1, n. 1, p. e202-305 Disponível em: <https://ojs.gepacunesp.org/index.php/recculti/login> Acesso: 24 de maio de 2023

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de (Org.). Escola: espaço do projeto político-pedagógico. Coleção **Magistério: Formação e trabalho pedagógico**, Papirus. Campinas, SP, 1998, p. 192.

VIDAL, Diana Gonçalves; FILHO, Luciano Mendes de Faria. **A escolarização no Brasil: cultura e história da educação**. *International Handbook of Urban Education*. Springer, 2008, p. 581-600.

VIEIRA, Jorge Luiz Gonzaga. Povos do Sertão de Alagoas: confinamento, diáspora e reterritorialização. **GEPIADDE**, Itabalaiana, jul. dez. 2010, n.4, v.8, p.5-23