

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**MARTA COELHO CASTRO TROQUEZ**

**DOCUMENTOS CURRICULARES PARA A  
EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: da prescrição às  
possibilidades da diferenciação**

**CAMPO GRANDE/MS  
2012**

## Ficha catalográfica

---

Troquez, Marta Coelho Castro.

Documentos curriculares para a educação escolar indígena: da prescrição às possibilidades da diferenciação / Marta Coelho Castro Troquez. -- Campo Grande, MS, 2012.  
258 p. ; 30 cm.

Orientadora: Fabiany de Cassia Tavares Silva.

Tese (doutorado) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

1. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. 1. Currículo 2. Educação escolar indígena 3. Educação diferenciada. I. Silva, Fabiany de Cassia Tavares. II. Título.

---

**MARTA COELHO CASTRO TROQUEZ**

**DOCUMENTOS CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: da  
prescrição às possibilidades da diferenciação**

Tese apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor(a) em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Fabiany de Cássia Tavares Silva.

**CAMPO GRANDE/MS  
2012**

**MARTA COELHO CASTRO TROQUEZ**

Tese apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor(a) em Educação.

**COMISSÃO EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Fabiany de Cássia Tavares Silva (orientadora)  
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

---

Profa. Dra. Adir Casaro Nascimento  
Universidade Católica Dom Bosco

---

Profa. Dra. Alda Junqueira Marin  
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

---

Profa. Dra. Dirce Nei Teixeira de Freitas  
Universidade Federal da Grande Dourados

---

Profa. Dra. Silvia Helena Andrade de Brito  
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Campo Grande, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2012.

*Aos meus queridos:*

*Marcos Troquez*

*Leticia*

*João Marcos*

*Samuel*

## AGRADECIMENTOS

*Agradeço...*

*A Deus por tudo;*

*À professora Fabiany de Cássia Tavares Silva pelos debates propiciados em seu grupo de estudos, por suas inúmeras sugestões e correções neste trabalho as quais foram de grande valia e evidenciaram seu compromisso com a produção acadêmica e, em particular, com esta pesquisa;*

*Aos demais professores do Curso de Pós-Graduação em Educação da UFMS e à Jaqueline, secretária do programa, que participaram de minha formação e contribuíram para a realização deste trabalho;*

*Às professoras Adir C. Nascimento, Alda J. Marin, Dirce Nei, Silvia Brito pelas contribuições prestadas no Exame de Qualificação;*

*À UFGD por possibilitar meus estudos e a conclusão deste trabalho através do afastamento integral a partir de agosto de 2010;*

*Aos Professores Sidnei Azevedo e Ana Paula G. Mancini por estarem ao meu lado desde o início do doutorado. Como meus superiores na UFGD, por autorizarem minhas viagens de estudo no início e, por fim, o afastamento integral. Como amigos, pelo encorajamento e apoio;*

*Às professoras Dirce Nei, Giselle Real, Maria Alice pelo incentivo sempre;*

*Aos meus colegas de trabalho na UFGD pelo companheirismo com que me apoiaram e auxiliaram-me nesta caminhada;*

*Aos meus pais José Belchior e Jacobede por me darem amor, educação, exemplo de vida, incentivo e por garantirem os primeiros anos de minha escolarização mesmo enfrentando muitas adversidades;*

*Ao meu esposo Marcos Troquez pelo carinho, cumplicidade, apoio e pela ajuda preciosa;*

*Aos meus filhos Letícia, João Marcos e Samuel por suportarem a ausência da mãe devido às aulas, aos eventos e às horas intermináveis diante do computador: ou seja, pelo amor incondicional;*

*Ao meu sogro Benedicto Troquez pela disposição em ajudar sempre, especialmente, fazendo companhia a meus filhos quando necessário;*

*Às minhas irmãs, meu irmão e demais familiares pelo amor, carinho e incentivo;*

*A todos os meus amigos (da Missão Caiuá, da Reserva Indígena de Dourados e demais, conquistados na universidade, nas viagens e noutros espaços) pelo carinho, incentivo e colaborações... Todos os amigos são muito especiais e não farei a relação nominal de todos para não correr o risco de esquecer algum. Contudo, não posso deixar de destacar a amiga Magda C. Fernandes, pois enfrentou comigo a mesma jornada: nas aulas específicas da Linha de Pesquisa Escola, Cultura e disciplinas Escolares, nas viagens, nos eventos; dividimos, entre outras coisas, as angústias e as alegrias da condição de doutorandas;*

*Enfim, agradeço a todas as pessoas que compartilharam comigo a experiência da construção deste trabalho e, de alguma forma, deram sua contribuição.*

*[...]*  
*o tempo*  
*muito ensinou.*  
*Ensinou a amar a vida.*  
*Não desistir da luta.*  
*Recomeçar na derrota.*  
*Renunciar a palavras e pensamentos negativos.*  
*Acreditar nos valores humanos.*  
*Ser otimista.*  
*[...]*  
*Aprendi que mais vale lutar*  
*do que recolher tudo fácil.*  
*Antes acreditar do que duvidar.*

**Cora Coralina**

## RESUMO

Esta pesquisa analisou os limites e as possibilidades de diferenciação do discurso pedagógico oficial nas prescrições curriculares para a educação escolar indígena, mais especificamente no que diz respeito à educação básica. Para tanto, adentrou o contexto de produção do discurso pedagógico oficial para a gestão da diferença, organizado pelos documentos curriculares oficiais que orientam a educação nacional e específicos para a educação escolar indígena, a partir do cruzamento dos campos de estudos da educação escolar indígena e do currículo. Documentos esses produzidos no âmbito das reformas educativas e/ou curriculares dos anos noventa. Adotou, para tal cruzamento, aportes teóricos da sociologia crítica — da escola, do currículo e da cultura —, com apoio nos estudos de Bernstein, Bourdieu, Forquin e Gimeno-Sacristán. O desenho metodológico esteve orientado pela abordagem qualitativa em concepções crítico-dialéticas, para dar forma aos procedimentos da pesquisa bibliográfica e documental. Para tanto, norteou-se pelas seguintes hipóteses: se historicamente, os saberes e lógicas privilegiados na escola são os saberes e lógicas da cultura escrita e/ou letrada dos grupos dominantes na sociedade em geral, pode não haver “ruptura” total com o modelo escolar dominante no sentido de garantir a centralidade das línguas e culturas indígenas (de base local e de tradição oral); considerando a escola como uma instituição da sociedade moderna (não índia) e que historicamente tem estado a serviço da (re) produção dessa sociedade, por meio da seleção de conteúdos culturais e das diferentes organizações do currículo, o currículo prescrito para a educação escolar indígena, embora advogue para si o estatuto de diferenciado, pode não romper totalmente com os princípios de seleção de conteúdos e de organização disciplinar, tradicionalmente, instituídos. Esta análise considerou o campo de estudos sobre educação escolar indígena no Brasil como constituído a partir da garantia de direitos indígenas no contexto mundial, entre eles, o direito à educação diferenciada; e evidencia que os enfoques comunitário, relativista e culturalista estiveram na base das discussões no campo e influenciaram a constituição do discurso pedagógico oficial. No cruzamento dos estudos sobre educação escolar indígena e os estudos curriculares, pela discussão do universalismo e do diferencialismo, denuncia a presença de tensões e/ou conflitos no que diz respeito à seleção cultural escolar; e, aponta para possibilidades de diferenciação curricular pela gestão da diversidade nas salas de aula. Em conclusão, evidencia que o discurso de diferenciação curricular oficial é frágil para atender aos objetivos propostos no campo da educação escolar indígena. No que diz respeito ao Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (1998), verifica uma proposta de enfraquecimento das fronteiras entre conteúdos acadêmicos e conteúdos locais a qual aponta para limites ou obstáculos à aquisição de conhecimentos especializados; e que o currículo prescrito para a educação escolar indígena, embora advogue para si o estatuto de diferenciado não consegue romper totalmente com a engenharia curricular nacional no que diz respeito ao princípio de organização por disciplinas tradicionalmente instituído/instituídas e ao trato de questões sociais mais amplas pela transversalidade.

**Palavras-chave:** Currículo. Educação escolar indígena. Educação diferenciada.

## ABSTRACT

This research analyzed the limits and the possibilities of the differentiation of the official pedagogical speech on the curricular requirements to the indigenous education, more specifically related to the basic education. For this reason, it entered in the context of official pedagogical speech production to manage the difference, organized by the official curriculum documents which guide national education and specific for the indigenous education by crossing the areas of study of the indigenous education and the curriculum. The documents were produced within the educational reforms and/or curricular reforms around nineties. It adopted, for this crossing process, some theoretical contributions of the critical sociology – of the school, of the curriculum and of the culture – supported by the studies of Bernstein, Bourdieu, Forquin and Gimeno-Sacristán. The methodological design was oriented by the qualitative approach in the dialectical and critical conceptions to form the procedures of both bibliographic and documental research. For this, it was guided by the following hypothesis: if historically the knowledge and logic privileged on the school is the knowledge and logic of the written and/or literate culture of the dominant groups of the society in general, the total rupture with the dominant scholar model may not happen in the sense of not to guarantee the centrality of the indigenous culture and languages (those of local basis and of oral tradition), by considering the school as an institution of the modern society (not indigenous) that historically has been serving the (re) production of this society through the selection of the cultural contents and of the different curriculum organizations, the one prescribed to the indigenous education, although it advocates to itself the rule of being differentiated, it may not totally break with the elements of the content selection and the disciplinary organization already traditionally instituted. This analysis considered the study area related to indigenous education in Brazil as constituted from the guaranty of the indigenous rights on the world context, among them, the right of a differentiated education; and it evidences that the communitarian, relativist and culturalist approaches were present on the basis of the discussions and influenced the constitution of the official pedagogical speech. At the junction of the studies of indigenous scholar education and the curricular studies, through the discussion of the universalism and of the differentialism, it denounces the presence of tensions and conflicts with respect to the scholar cultural selection; and it points for the possibilities of curricular differentiations by the management of the diversity within the classrooms. In conclusion, it evidences that the speech of official curricular differentiation speech is fragile to meet the proposed objectives on the area of indigenous education. With respect to the *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas* (1998) [Curricular Reverential to Indigenous Schools (1998)], it verifies a proposal of borders weakening between academic specialized contents and local contents which points to limits or obstacles for the acquirement of specialized knowledge; and the prescribed curriculum for the indigenous education, although advocates to itself the state of differentiated cannot break with the national curricular engineering with respect to the principle of organization by disciplines traditionally instituted and to the tract of wider social questions by the transversality.

**Key-words:** Curriculum. Indigenous Education. Differentiated Education.

## RESUMEN

Esta investigación analizó los límites y posibilidades de diferenciación del discurso pedagógico oficial en los requisitos curriculares para la educación indígena concretamente en lo referente a la educación básica. Con este fin, entró en el contexto de la producción del discurso pedagógico oficial para gestionar la diferencia organizado por los documentos curriculares oficiales que orientan la educación nacional y específicos para la educación indígena, desde el cruce de los campos de los estudios de la educación y del currículo. Documentos estos producidos en el marco de las reformas educativas y curriculares en la década de los noventa. Adoptó para tal cruce aportes teóricos de la sociología crítica – de la escuela, del currículo y de la cultura – apoyados en los estudios de Bernstein, Bourdieu, Forquin y Gimeno-Sacristán. El enfoque metodológico se basó en el enfoque cualitativo en concepciones crítico-dialécticas para formar los procedimientos de la investigación de la literatura y documental. Para este fin, se guió por las siguientes suposiciones: si históricamente, el conocimiento y la lógica privilegiados en la escuela son el conocimiento y la lógica de la cultura escrita y letrada de los grupos dominantes de la sociedad, no se puede haber una “ruptura” total con el modelo escolar dominante para garantizar la centralidad de las lenguas y culturas indígenas (de base local y de tradición oral), considerando la escuela como una institución de la sociedad moderna (no indígena) y que históricamente está a servicio de la (re) producción de esta sociedad a través de la selección de contenidos culturales y de las diferentes organizaciones del currículo, el currículo establecido para la educación escolar indígena, mientras abogue para si mismo la condición de diferenciado, puede no romper por completo con los principios de la selección de contenidos y de organización disciplinar, tradicionalmente instituidos. Este análisis consideró el campo de estudios sobre educación indígena en Brasil como constituido por la garantía de los derechos indígenas en el contexto global incluido el derecho a la educación diferenciada y evidencia que los enfoques de la comunidad, relativista y culturalista fueron la base de las discusiones en el campo y influyó en la formación del discurso pedagógico oficial. En el cruce de los estudios sobre educación indígena y de estudios curriculares por el debate del universalismo y del diferencialismo, revela la presencia de tensiones o conflictos con respecto a la selección cultural escolar y apunta a las posibilidades de diferenciación curricular por la gestión de la diversidad en las salas de clase. En conclusión, evidencia que el discurso de diferenciación oficial es frágil para alcanzar los objetivos propuestos en el campo de la educación indígena. Con respecto al *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas* (1998) [Referencial Curricular Nacional para las Escuelas Indígenas (1998)], verifica una propuesta de debilitamiento de los límites entre los contenidos académicos y contenidos locales que apunta a los límites u obstáculos para la adquisición de conocimientos especializados y que el currículo prescrito para la educación indígena, mientras abogue para si mismo el status de diferenciado, no puede romper por completo con la ingeniería curricular nacional con respecto al principio de organización por disciplinas tradicionalmente instituido y al hacer frente de cuestiones sociales más amplias por la transversalidad.

**Palabras-clave:** Currículo. Educación Indígena. Educación Diferenciada.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Tabela 1 – Distribuição das dissertações e teses sobre educação indígena por área disciplinar .....	23
Quadro 1 – Direitos indígenas no cenário internacional: do direito à inclusão a direitos específicos .....	52
Quadro 2 – Educação indígena <i>versus</i> Educação para o indígena .....	61
Quadro 3 – Principais enfoques no campo de estudos e práticas de EEI .....	93

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CF – Constituição Federal

CEB – Câmara de Educação Básica

CNE – Conselho Nacional de Educação

DPNEEI – Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena

EEI – Educação Escolar Indígena

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

FUNAI: Fundação Nacional do Índio (desde 1967)

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

RCNEI – Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas

RID – Reserva Indígena de Dourados

SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SED – Secretaria de Estado de Educação

SEF – Secretaria de Educação Fundamental

SIL – *Summer Institute of Linguistics* / Sociedade Internacional de Linguística

SPI – Serviço de Proteção aos Índios (1910-1966)

UCDB – Universidade Católica Dom Bosco

UFGD – Universidade Federal da Grande Dourados

UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

UNICAMP – Universidade de Campinas

## SUMÁRIO

<b>NOTAS INTRODUTÓRIAS</b> .....	<b>14</b>
<b>CAPÍTULO I - O CAMPO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL: contexto histórico, enfoques e proposições</b> .....	<b>43</b>
1.1 A emergência do direito à educação diferenciada para indígenas no contexto mundial .....	44
1.1.1 A inclusão da diferença na “escola para todos” .....	44
1.1.2 Direitos indígenas internacionais: o direito à educação diferenciada .....	47
1.2 Educação Escolar Indígena no Brasil: aproximações ao campo .....	54
1.2.1 O debate atual sobre EEI e seus enfoques de análise e pesquisa .....	73
<b>CAPÍTULO II - CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: delineamentos de um campo de estudos</b> .....	<b>95</b>
2.1 Currículo no/pelo aporte da teoria crítica: definições e proposições de análise em um campo .....	97
2.2. Da educação: teorizações, conceitos e enfoques para o campo .....	106
2.2.1 Do contexto da educação: dinâmica cultural .....	107
2.2.2 Dos objetivos da educação: construção da cidadania democrática .....	110
2.2.3 Dos sujeitos da educação: os indivíduos, os grupos .....	114
2.2.4 Das propostas de escolarização e seus conteúdos: tensões entre comunitaristas e universalistas; separatistas e interculturalistas .....	116
2.3 Da seleção cultural em um currículo chamado “comum”: Universalismo e diferencialismo .....	124
2.3.1 Da legitimidade (ou do “poder”) dos conteúdos curriculares .....	129
2.4 Da prescrição às possibilidades de diferenciação: delineamento no campo da EEI .....	132

<b>CAPÍTULO III - PRESCRIÇÃO PARA A GESTÃO DA DIFERENÇA: o discurso curricularizador .....</b>	<b>140</b>
3.1 O tratamento da diversidade na educação nacional .....	142
3.2 O discurso oficial da escola diferenciada e seus conteúdos .....	152
3.2.1 Diretrizes para uma política curricular para a escola diferenciada .....	161
3.3 Transmissão cultural escolar .....	174
<b>CAPÍTULO IV - O REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA AS ESCOLAS INDÍGENAS (1998): possibilidades de construção curricular delineadas pela diferenciação .....</b>	<b>182</b>
4.1 “Para pensar o currículo”: a partir de quais conteúdos? .....	186
4.1.1 Conhecimentos denominados próprios .....	189
4.1.2 Conhecimentos acadêmicos (disciplinares) oriundos das disciplinas escolares .....	191
4.1.3 Os temas transversais .....	193
4.1.4 Os conhecimentos de outros grupos ou povos .....	195
4.2 Indicativos de prática pedagógica na escola diferenciada .....	195
4.2.1 Construção curricular para a escola diferenciada: o difícil “diálogo”.....	196
4.2.1.1 A “inclusão” dos conteúdos próprios... ..	196
4.2.1.2 A organização dos conhecimentos: Currículo “coleção” ou Currículo integrado”? .....	201
4.2.2 Relações pedagógicas e controle do currículo .....	211
4.2.3 Tentativas/propostas de diferenciação: os livros/materiais didáticos .....	214
<b>NOTAS FINAIS .....</b>	<b>224</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>233</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>251</b>

## NOTAS INTRODUTÓRIAS

Não raro as pesquisas que envolvem processos de educação escolar indígena (EEI)<sup>1</sup> são dadas a partir do envolvimento dos pesquisadores com a realidade indígena (educação, saúde e outras formas de indigenismo).

O caso desta pesquisa não é diferente, pois trabalhei diretamente em processos de EEI, na cidade de Dourados, Mato Grosso do Sul, no período que correspondeu aos anos de 1987 a 2006, como professora do ensino fundamental na Escola Municipal Francisco Meireles. Essa escola atendia/atende, principalmente, alunos da Reserva Indígena de Dourados.

Tal envolvimento profissional acabou por conduzir-me ao processo de formação acadêmica, no âmbito da pós-graduação. Primeiramente, no Curso de Especialização em Educação, com a produção da Monografia intitulada **Educação escolar indígena e instituições de ensino superior em Dourados: um compromisso legal e ético-social**, defendida, na UFMS, no ano de 2002; depois, no Curso de Mestrado em História, com a produção da Dissertação intitulada **Professores índios e transformações socioculturais em um cenário multiétnico: a Reserva Indígena de Dourados (1960-2005)**, defendida, na UFGD, no ano de 2006; e, atualmente, no Curso de Doutorado na UFMS, na área de educação.

Este envolvimento acadêmico em questões ligadas à escolaridade dos indígenas talvez se deva ao fato de que a atividade docente numa escola para esses indivíduos sempre foi permeada por muitos conflitos e/ou tensões no que diz respeito aos processos de alfabetização, ao ensino da Língua Portuguesa, e, sobretudo, à seleção de conteúdos. Somando-se a isto, as dificuldades enfrentadas no uso de livros e materiais didáticos

---

<sup>1</sup> No Brasil, os termos **educação para o índio**, **educação bilíngue**, **educação diferenciada para indígenas** e **educação escolar indígena** são usados para fazer referência ao processo de educação escolar formal destinado aos indígenas (com escola, professores, material didático, entre outros) sendo o último termo o mais usado. A expressão **educação indígena** é usada, sobretudo, para fazer referência aos processos pedagógicos exercidos pela família e comunidade (em ambiente doméstico ou familiar). Este processo é referido por alguns educadores como sendo a educação tradicional do grupo (Meliá, 1979). Entretanto, este último termo tem sido muito usado, no Brasil, também para designar a educação escolar a partir de um entendimento de que a escola e o ensino escolar têm sido apropriados pelos índios e transformado em algo próprio. Em outros países, especialmente na América Latina, o termo mais usado é **Educação Intercultural Bilíngue** (EIB). Ainda, é renomeada por alguns movimentos indígenas da América como **educação endógena**, ou **etnoeducação**, especialmente, quando se trata de educação escolar diferenciada realizada pelos próprios índios (Monte, 2000, p. 118).

“selecionados” para as escolas (do país) pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD); entre outros fatores. Conflitos esses também alimentados pela necessidade de preparo pedagógico, teórico e metodológico para o desenvolvimento de uma ação docente voltada a uma população cujas características linguísticas e socioculturais são muito singulares e, ao mesmo tempo, diversas<sup>2</sup>.

Vale acrescentar a esta sintética história profissional o contexto de minha inserção na EEI. Inserção esta que aconteceu em um período crítico para a escolarização dos índios no país, o final dos anos 1980. Esse período foi marcado por mobilizações e reivindicações por processos de escolarização diferenciada, entre outros. As discussões travadas no movimento por/sobre escolas diferenciadas, currículos específicos e diferenciados, materiais didáticos específicos, entre outras, traziam para as escolas e seus professores “novos” desafios e muitas inquietações.

A partir do final dos anos 1970 aos anos 1980, houve intensa mobilização no campo indigenista brasileiro que envolveu agentes indígenas (“caciques”, professores, agentes de saúde) e não-indígenas (membros de organizações não governamentais e/ou militantes de forças progressistas da igreja católica, professores/pesquisadores universitários) em favor da garantia de direitos dos indígenas, entre eles o direito à diferença. Fazia parte das reivindicações do movimento a proposição e efetivação de processos de escolaridade diferenciados para os indígenas.

Desta forma, foi se constituindo, no cruzamento do campo indigenista com o campo acadêmico, um discurso de diferenciação educacional de enfoque basicamente comunitário (voltado aos interesses de cada etnia e/ou comunidade indígena<sup>3</sup>), centrado na ideia da especificidade (histórica, cultural, linguística) dos grupos envolvidos. Tal diferenciação

---

<sup>2</sup> Na escola estudam alunos de três etnias (Guarani, Kaiowá e Terena). Estas três etnias, juntamente com os não-índios (alguns vivem dentro da Reserva Indígena de Dourados ou no seu entorno), mantêm entre si uma complexa rede de relações sociais configurando um “**sistema multiétnico**” de relações (TROQUEZ, 2006). “O sistema multiétnico pressupõe a existência de redes de relações sociais, materiais e simbólicas, que tornam permeáveis as fronteiras étnicas das sociedades envolvidas no sistema” (PEREIRA, 2004, p. 274). Para alguns destes alunos, a língua materna era a de sua etnia, para outros, era a Língua Portuguesa. Para a maioria, a modalidade do Português falado era muito distante da norma culta e, ainda, tinham pouca familiaridade com a língua escrita. Isto dificultava os processos de alfabetização e, sobretudo, o ensino da norma culta da Língua Portuguesa (para maiores esclarecimentos sobre a questão do ensino da norma culta, ver: SOARES, 1987).

<sup>3</sup> Segundo dados do IBGE, de 2001, estimam-se uma população indígena no país superior a 700.000 indivíduos distribuídos em torno de 225 grupos étnicos e 180 línguas e que possuem diferentes culturas, histórias e saberes próprios (LUCIANO, 2006, p. 27). Os termos **grupos étnicos, povos indígenas, nações indígenas, sociedades indígenas, comunidades indígenas**, entre outros, são usados, de modo geral, para designar os índios enquanto grupos específicos (relacionado a etnias). Neste trabalho, ao transcrever e discutir documentos e bibliografias, procuramos usar o termo utilizado nas obras em questão.

deveria abarcar tanto a construção de escolas específicas/comunitárias em áreas indígenas com inclusão de professores índios no processo escolar quanto a construção de currículos e materiais didáticos específicos.

A construção da escola diferenciada para indígenas surgiu no bojo de um processo amplo de mudanças no mundo, que trouxe novas demandas para a educação, as quais possibilitaram a construção de um discurso de inclusão aliado ao discurso da “escola para todos<sup>4</sup>”, especialmente no que diz respeito ao atendimento de grupos considerados diferenciados.

A questão da construção de currículos específicos parece ter sido e ainda é um dos maiores desafios postos para a escolaridade dos indígenas. No que diz respeito à arena curricular, a reivindicação principal foi pelo reconhecimento e inclusão das culturas, línguas e identidades indígenas no currículo como elementos articuladores centrais da seleção, organização e distribuição do conhecimento, ou seja, de todo o processo de escolarização.

As reivindicações por respeito às diferenças culminaram com as prerrogativas legais da Constituição Federal de 1988 (CF 1988) que, especificamente, no Artigo 231 reconheceu “aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças, tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam”. E, no Artigo 210, § 2º, assegurou às comunidades indígenas “a utilização de suas línguas maternas<sup>5</sup> e processos próprios de aprendizagem” no ensino fundamental. Estas prerrogativas inauguraram uma nova orientação no trato com as questões indígenas no país, especialmente no que diz respeito aos processos de escolarização. Como se verá mais adiante, a partir da CF 1988, outros documentos oficiais foram elaborados no sentido de instituição e normatização de uma educação escolar diferenciada para os indígenas, tomados enquanto grupos específicos.

A educação escolar indígena (EEI) é um campo relativamente novo de investigação no Brasil. A produção acadêmica sobre questões relacionadas a ela intensificou-se em meio a este processo de “virada” no que diz respeito às políticas oficiais de escolarização dos indígenas, especialmente, a partir dos anos 1990 com trabalhos escritos por antropólogos, educadores e linguistas que acompanharam ou assessoraram processos de EEI no período.

---

<sup>4</sup> Este termo tem sido usado para fazer referência aos compromissos assumidos por várias nações na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien (1990), no que diz respeito sobretudo à democratização da educação ou à oferta da educação escolar “para todos” os segmentos sociais ou grupos minoritários.

<sup>5</sup> Em muitos casos a língua materna dos alunos é a Língua Portuguesa.

Dizemos que a produção da área teve sua gênese na movimentação do campo indigenista. Como notado por Capacla:

No campo acadêmico, surgem os primeiros e raros trabalhos sobre o tema entre 1975 e 1981 acompanhando, de perto, a intensa movimentação do campo indigenista: encontros de lideranças indígenas, criação de redes supra-locais de comunicação entre povos distintos, agitadas celebrações críticas da "Semana do Índio" em centros urbanos, atos políticos, participações de índios brasileiros em organizações e foros internacionais, reuniões regionais e nacionais, no Brasil, sobre temas específicos, inclusive a educação escolar, reunindo representantes dos povos indígenas, profissionais, religiosos e militantes não-índios. A partir dos anos 80, o tema cresce em importância e em visibilidade no mundo acadêmico, tornando-se mais frequentes as teses de mestrado (as de doutoramento são-lhe dedicadas só mais tarde, já nos anos 90), os artigos nas publicações científicas, os seminários e os GTs (Grupos de Trabalho) em congressos de Antropologia e Linguística. (CAPACLA, 1995, p. 10).

Na maioria dos casos, os responsáveis pelo desenvolvimento de pesquisas e a consequente produção de conhecimentos sobre EEI no Brasil foram/são pessoas que atuaram/atua em processos de escolarização indígena ou são de alguma forma “engajadas na causa indígena<sup>6</sup>”, o que confere um caráter de “militância” aos trabalhos (BRITO, 1995; CAPACLA, 1995). Em muitos casos, aflora uma perspectiva assistencialista e/ou tutelar em defesa de interesses dos índios.

Grande parte dos pesquisadores da temática EEI esteve ligada a movimentos de professores índios nas suas reivindicações por uma escola diferenciada e/ou contribuíram para a definição das orientações legais sobre a escolarização dos índios. Neste caso, podemos citar, entre outros, Nietta Lindemberg Monte, formadora de professores indígenas e organizadora do RCNEI (BRASIL, 1998) cuja autoria é atribuída a “educadores índios e não-índios”; Rosa Helena dias da Silva, assessora de movimentos indígenas, membro do Conselho Indigenista Missionário da Igreja Católica (CIMI) e assessora da Comissão dos Professores Indígenas do Amazonas, Roraima e Acre (COPIAR); Luís Donizete B. Grupioni atua em processos de

---

<sup>6</sup> Usamos esta expressão para fazer referência, especialmente, a membros de Organizações não Governamentais (ONGs), de movimentos indígenas/indigenistas, missionários (evangélicos, do Conselho Indigenista Missionário da Igreja Católica/CIMI), entre outros profissionais e estudiosos de diferentes áreas do saber (especialmente, Antropologia, Educação, Linguística) que atuam em processos de EEI, como: formadores de professores índios, assessores e consultores para EEI. Grande parte dos artigos publicados já traz a forma de envolvimento do autor com a questão indígena. No caso das teses e dissertações, basta consultar seus currículos acadêmicos disponíveis no sistema de “Currículos *Lattes*” dos autores disponível em: <http://lattes.cnpq.br/>.

formação de professores índios e participa da organização de publicações oficiais para EEI; participou juntamente com Nietta L. Monte da elaboração dos Referenciais Nacionais para a Formação de Professores Indígenas (BRASIL, 2002a).

O **discurso pedagógico oficial** passou, então, a incorporar as discussões do campo indigenista e do campo acadêmico em torno de uma educação específica e diferenciada que rompesse com o viés integracionista<sup>7</sup> e atentasse para as especificidades históricas, linguísticas e culturais dos grupos étnicos, o que implicaria na proposição e construção de currículos e materiais didáticos diferenciados para cada etnia (GRUPIONI, 2008).

Em 1993, foi criado, no MEC, o *Comitê de Educação Escolar Indígena* composto por pesquisadores, assessores e representantes dos professores indígenas, com a finalidade de “subsidiar as ações e proporcionar apoio técnico-científico às decisões que envolvem a adoção de normas e procedimentos relacionados com o programa de Educação Escolar Indígena” (BRASIL, 1993b, p. 10). Nesse mesmo ano foram publicadas as *Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena* e, em 1998, o *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas* (BRASIL, 1998a).

Esses documentos enfatizavam que a EEI deveria ser *específica e diferenciada, intercultural e bilíngue*. Em 1999, por meio do *Parecer CNE/CEB Nº. 14/1999* e da *Resolução Nº. 03/1999*, a qual estabeleceu, no âmbito da educação básica, a estrutura e funcionamento das escolas indígenas brasileiras, o MEC deu forma à Escola Indígena como categoria específica de escola no país. Dez anos depois, o conteúdo desta Resolução, com algumas alterações, foi incorporado ao *Decreto Federal Nº 6.861, de 27-05- 2009*, o qual *dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências*.

É importante destacar que a *Lei de Diretrizes e Bases nº. 9.394/1996*, por meio dos Artigos 32, 78 e 79, deu especial atenção à EEI assegurando a utilização das línguas maternas e dos processos próprios de aprendizagem no ensino fundamental (Artigo 32); bem como

---

<sup>7</sup> Estudos sobre o processo histórico da escolarização dos indígenas (SILVA; AZEVEDO, 1995; FERREIRA, 1992, 2001; FREIRE, 2002) têm evidenciado que, desde os primórdios do processo de colonização europeia até final dos anos 1980, a escolarização dos indígenas foi pautada pela ideia de integração e homogeneização cultural através da ação de catequese dos jesuítas e da ação indigenista do Estado de “pacificar” e “civilizar” os indígenas. Essa orientação, grosso modo, ignorou as diferenças socioculturais dos indígenas, objetivou retirá-los da suposta situação de barbárie e selvageria para transformá-los em “civilizados” e trabalhadores nacionais. E desta forma “integrá-los” à sociedade não índia como “cidadãos” brasileiros.

preconizou o dever do Estado<sup>8</sup> em possibilitar a educação bilíngue e bicultural aos povos indígenas por meio de programas integrados de ensino e pesquisa nos sistemas de ensino da União em diálogo com as comunidades indígenas para o desenvolvimento de currículos diferenciados (Artigos 78 e 79).

*As Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena* (BRASIL, 1993b) foram norteadas pelo entendimento de que a escola diferenciada é uma escola que deveria romper com o viés integracionista, a qual deveria ter como objetivo “a conquista da autonomia sócio-econômica-cultural de cada povo indígena” e não a reprodução das formas de dominação econômica e cultural (BRASIL, 1993b, p. 12). Desta forma, o documento propunha a construção de currículos diferenciados que considerassem a diversidade cultural e étnica de cada povo, voltados a interesses comunitários e que não deixassem de fora os conhecimentos gerais produzidos pela humanidade.

Nesta orientação, a especificidade da escola diferenciada esteve/está estritamente relacionada à especificidade dos grupos e/ou sociedades indígenas envolvidos. Em tese, cada etnia ou povo tem direito a uma escola específica, na área indígena onde reside, com ensino em sua própria língua, material didático específico, com professores da própria etnia com formação em cursos específicos... Assim, ao invés de levar as crianças a afastarem-se de suas raízes indígenas, a escola pode ser transformada em espaço de afirmação e revitalização da cultura, comprometida com a recuperação da memória histórica e com a reafirmação da identidade étnica dos grupos envolvidos. E, ainda, ser espaço de instrumentalização para a luta frente à comunidade não índia no sentido de reivindicações por territórios, melhores condições para suas escolas, entre outros fatores.

Já o *Referencial Curricular Nacional para as escolas Indígenas* (RCNEI), elaborado por uma equipe composta de especialistas (linguistas, antropólogos, educadores) e professores indígenas, foi publicado em 1998, no bojo da reforma curricular inaugurada/instituída pelos

---

<sup>8</sup> Não é nosso objetivo, aqui, o aprofundamento do estudo sobre o Estado e sua relação com a sociedade, bem como sobre a distinção entre Estado e governo. Contudo, há pesquisadores do campo das pesquisas sobre Estado e políticas públicas de educação que tem feito isso (ARANDA, 2009; FEDATTO, 2008; FREITAS, 2005; entre outros). De acordo com Freitas (2005, p. 28), Estado é concebido como “[...] uma forma específica de organização macro-política com um tipo específico de orientação política”, cujas ligações com a esfera política e com a sociedade, como um todo, são abertas. Uma vez que o Estado não consegue uma separação completa da sociedade [...]”. Sob esse entendimento, há uma relação estreita entre Estado e sociedade.

Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)<sup>9</sup>. O RCNEI traduzia/traduz<sup>10</sup> a proposta curricular oficial em resposta às reivindicações por uma escola diferenciada.

Em linhas gerais, o RCNEI fundamenta a ideia de um currículo diferenciado que deva considerar a diversidade vivida por cada grupo indígena, tecendo considerações sobre as características e os novos parâmetros para a EEI no Brasil, como: orientações curriculares e procedimentos pedagógicos. Também, traz dados sobre a história e situação da EEI no país, no contexto do final dos anos 80, bem como, discute a atuação, a formação e a profissionalização dos professores indígenas.

O RCNEI se apresentava/apresenta como “instrumento auxiliar” na discussão e reflexão sobre as escolas indígenas brasileiras. Desta forma,

Sinteticamente, é objetivo deste documento oferecer subsídios para: a) a elaboração e implementação de programas de educação escolar que melhor atendam aos anseios e interesses das comunidades indígenas, b) a formação de educadores capazes de assumir essas tarefas e de técnicos aptos a apoiá-las e viabilizá-las. (BRASIL, 1998a, p. 13).

A produção de material didático específico foi/é identificada como fator fundamental para a construção da escola diferenciada. Neste sentido, o MEC financiou a publicação da “coleção de livros didáticos do Referencial Curricular Nacional Para as escolas indígenas” (BRASIL, 1998b) a qual foi distribuída nas escolas indígenas juntamente com cópias do RCNEI.

Desta forma, é central tanto nas Diretrizes (BRASIL, 1993b) como no RCNEI (BRASIL, 1998a) a ideia de um currículo “intercultural” que combine os etnoconhecimentos dos grupos étnicos (etnomatemática, etnociência, entre outros) com os conhecimentos ditos

---

<sup>9</sup> De acordo com Tavares da Silva (2009, p. 8), “em resposta ao chamado movimento da ‘escola para todos’, o MEC publica em 1998 os Parâmetros Curriculares Nacionais que expressa o currículo nacional (na forma prescritiva de um currículo oficial), entendido no sentido de orientar, pois um dos critérios que o justificam é a adoção de uma estrutura geral de disciplinas e seus respectivos conteúdos e não a sua contextualização”.

<sup>10</sup> Embora tenha sido editado em 1998, foi reeditado em 2002 e há indicativos de nova edição e distribuição do documento pelo MEC. Isto foi anunciado por representantes da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) em Dourados, MS, por ocasião da REUNIÃO TÉCNICA - **PLANO DE AÇÃO DO TERRITÓRIO ETNOEDUCACIONAL CONE SUL** que aconteceu na Universidade Federal da Grande dourados (UFGD) em outubro de 2009 (Anotações da pesquisadora). Diante disto, preferimos usar verbos no presente para nos referir às orientações/prescrições curriculares do documento, pois pelas indicações de representantes do MEC o documento ainda deve ser considerado na elaboração de currículos para as escolas indígenas.

“universais” construídos pela humanidade; produção de material didático específico para cada realidade indígena (contexto sócio-cultural e linguístico); calendário diferenciado do sistema oficial, entre outros aspectos ligados às dinâmicas culturais indígenas.

De acordo com as diferentes realidades no país, no processo de mudança – do paradigma integracionista para a educação diferenciada/intercultural -, surgiram tentativas diversas de construção de escolas diferenciadas em diversas áreas indígenas<sup>11</sup> contando com entendimentos, muitas vezes, díspares em torno do que seria este novo modelo de escola. Tais entendimentos deram forma a diferentes modelos e concepções de acordo com as especificidades étnicas, políticas e socioculturais das comunidades atendidas, bem como, de acordo com a formação dos profissionais envolvidos. Devem ser consideradas, também, as atuações das diferentes agências exteriores públicas ou particulares (políticas, religiosas, entre outras) nas áreas atendidas pela EEI (FRANCHETTO, 2002, p. 98).

Como expressão de uma política favorável à implementação da educação diferenciada para indígenas, o Estado brasileiro, juntamente com órgãos internacionais como a UNESCO, tem financiado a produção de diversos materiais bibliográficos sobre a questão. Grosso modo, esta produção pode ser “dividida” em três blocos: 1) documentos oficiais, como legislações, orientações curriculares, dados estatísticos sobre populações indígenas e escolas em áreas indígenas, entre outros; 2) livros produzidos por professores indígenas (para fins didáticos ou para divulgação de conhecimentos sobre as sociedades indígenas junto aos não índios); e 3) textos acadêmicos produzidos por pesquisadores da área em revistas especializadas ou em publicações financiadas pelo Estado e outras organizações.

Neste último caso configuram a coletânea de textos (MEC/MARI/UNESCO) organizada por Silva e Grupioni (1995); os números 21, 63 e 76 da série “Em Aberto” (INEP/MEC), respectivamente, organizados por Barbosa (1984), Kahn e Franchetto (1994) e Grupioni (2003a); os números 7 e 8 da série “Educação para Todos”, respectivamente organizados por Fávero e Ireland ([2005] 2007) e Grupioni (2006); entre outras publicações que envolvem a articulação de diversos autores/pesquisadores. Ainda há publicações de autoria única financiadas pelo MEC, como: o trabalho de Capacla (1995) que traz uma

---

<sup>11</sup> Dados divulgados pelo MEC e presentes na literatura atestam o aumento progressivo de escolas e alunos indígenas no país (GRUPIONI, 2008). De acordo com o Censo Escolar do MEC (FREIRE, 2002, p. 96), em 2002, existia no Brasil um total de 1.392 escolas funcionando em áreas indígenas, com cerca de 93.037 alunos. Entre os 3.998 professores que atuavam nestas escolas, 3.059 eram indígenas. Já em 2006, havia um total de 2.422 escolas funcionando em áreas indígenas atendendo a mais de 174.000 estudantes indígenas no ensino fundamental e no ensino médio. Nestas escolas trabalhavam 10.200 professores, sendo 90% indígenas (NASCIMENTO; VINHA, 2007, p. 2).

resenha de trabalhos produzidos sobre a EEI no Brasil no período de 1975-1995; o trabalho de Monte (1994b) em que apresenta dados de uma pesquisa participante envolvendo a análise da construção do currículo por um grupo de professores índios, no cotidiano de suas escolas, no Acre indígena, por meio do exame de "diários de classe"; entre outros trabalhos.

Alguns grupos de pesquisa vinculados às Instituições de Ensino Superior (IES) têm sido responsáveis por boa parte da produção na área e suas publicações envolvem muitos pesquisadores. É o caso do grupo **MARI – Grupo de Educação Indígena/USP**<sup>12</sup>; e do **Núcleo de Cultura e Educação Indígena da ALB/UNICAMP**<sup>13</sup>, entre outros.

A circulação de **artigos** sobre a temática em periódicos é mais restrita, mas não deixa de refletir a produção nacional, no sentido de que autores mais citados nas coletâneas e livros de circulação nacional têm publicado em revistas acadêmicas sobre a questão. Isto pode ser evidenciado, por exemplo, em três periódicos brasileiros qualificados<sup>14</sup>, a saber: Revista Brasileira de Educação (RBE), Cadernos Cedes e Revista Tellus.

Já no tocante às **teses e dissertações**<sup>15</sup> com temáticas relacionadas à educação indígena (escolar ou não) identificamos um total de 142 trabalhos<sup>16</sup>, produzidos em diferentes áreas do saber, no período correspondente a 1978-2009. Este recorte deve-se ao fato de que a primeira dissertação de mestrado sobre EEI (educação bilíngue) foi escrita em 1978 (TSUPAL, 1978).

Grupioni (2003) em levantamento por áreas do saber, da produção referente ao período 1978-2002, identificou um total de 74 trabalhos. A tabela a seguir reproduz a Tabela

<sup>12</sup> Este grupo é co-responsável pelas publicações “A temática indígena na escola” (SILVA; GRUPIONI, 1995), “Antropologia, história e educação” (SILVA; FERREIRA, 2001a), “Práticas pedagógicas na escola indígena” (SILVA; FERREIRA, 2001b), entre outros.

<sup>13</sup> As publicações do grupo são especialmente voltadas a questões linguísticas relacionadas a processos de EEI como, “Linguística indígena e educação na América Latina” (SEKI, 1993), “Leitura e Escrita em Escolas Indígenas” (D’ANGELIS; VEIGA, 1997), “Questões de educação escolar indígena” (VEIGA; SALANOVA, 2001), entre outros.

<sup>14</sup> São periódicos classificados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), uma agência de fomento à pesquisa brasileira que confere uma classificação “Qualis” aos diversos periódicos que se enquadram nos seus parâmetros avaliativos. Ver mais em: <http://www.capes.gov.br/avaliacao/qualis>. Os periódicos selecionados para este estudo foram: dois da área da Educação: Revista Brasileira de Educação – RBE – da ANPED (<http://www.anped.org.br/rbe>) e Cadernos Cedes (<http://www.cedes.unicamp.br>) e um da Antropologia: Revista Tellus (<ftp://neppi.ucdb.br/pub/tellus>) que publica especificamente artigos sobre a questão indígena, dentre eles há uma boa produção voltada à Educação. Foram analisadas as produções sobre educação escolar indígena, nestes periódicos, no período correspondente a 1999-2008.

<sup>15</sup> Cumpre destacar que os “balanços/inventários” realizados por Capacla (1995), Brito (1995), e, em especial o de Grupioni (2003b), contribuíram para a localização dos trabalhos produzidos entre os anos 1978-2002.

<sup>16</sup> Alguns trabalhos não focam especificamente processos de escolarização indígena ou de educação escolar indígena, mas o fazem tangencialmente.

1 feita pelo autor em seu trabalho com a inclusão da coluna correspondente ao item percentual:

Tabela 1 – Distribuição das dissertações e teses sobre educação indígena por área disciplinar

<b>Área de pós-graduação</b>	<b>Mestrado</b>	<b>Doutorado</b>	<b>Total</b>	<b>Percentual</b>
Educação	30	07	<b>37</b>	<b>50,00 %</b>
Linguística	9	4	<b>13</b>	<b>17,60%</b>
Antropologia	10	2	<b>12</b>	<b>16,20%</b>
Semiótica	-	3	<b>3</b>	<b>4,05%</b>
Educação Matemática	2	1	<b>3</b>	<b>4,05%</b>
Geografia	-	1	<b>1</b>	<b>1,35%</b>
Psicologia	-	1	<b>1</b>	<b>1,35%</b>
Letras	-	1	<b>1</b>	<b>1,35%</b>
Educação Física	1	-	<b>1</b>	<b>1,35%</b>
Sociologia	-	1	<b>1</b>	<b>1,35%</b>
Ciências Sociais	1	-	<b>1</b>	<b>1,35%</b>
<b>Total</b>	<b>53</b>	<b>21</b>	<b>74</b>	<b>100%</b>

Fonte: GRUPIONI, 2003, p. 198.

A partir da leitura de todos os resumos (142) e do texto na íntegra de alguns trabalhos (dissertações e teses), observamos que a maioria dos trabalhos versa sobre **estudos de casos** (124) e representam 86,9% do total. Estudos de casos relacionados ao processo de escolarização para grupos indígenas específicos, como os Baniwa, Guarani, Karajá, Kaingang, Paresi, Xacriabá, Xavante, entre outros.

No que diz respeito aos **enfoques temáticos** verificamos que os estudos giram em torno de alguns eixos e/ou temáticas principais, como projetos e/ou programas de/para EEI (38%); atuação de professores índios e prática pedagógica (21,8%); educação indígena relacionada ao desenvolvimento da infância indígena e/ou a processos de socialização e educação tradicional indígena (12,7%); questões curriculares (11,3%); questões linguísticas relacionados a processos de EEI ou à situação sociolinguística dos índios e suas relações com a escolarização (11,3%); apropriação e uso da escrita feita pelos indígenas relacionados a práticas de letramento (5%); ações afirmativas e permanência de indígenas na universidade (1,4%), entre “outros” que, embora discutam processos relacionados à educação e/ou ao ensino, tratam de formação alternativa ou profissionalizante: catequese no Período Colonial;

formação de agentes de saúde; educação ambiental; apropriação/aprendizagem do futebol pelos Xavante; apropriação de política de inclusão digital (5%).

Como visto, trabalhos que envolvem **questões curriculares** correspondem a um percentual de 11,3% do total (16 trabalhos de um total de 142). Destes, apenas um trabalho é tese de doutoramento.

Em sua maioria, as dissertações apontam para estudos curriculares, sem se aprofundarem na questão. Das 15 dissertações identificadas, apenas três tomam o currículo como objeto de estudo. Os demais trabalhos se propõem a discutir na perspectiva dos encaminhamentos e implementações/efetivações curriculares, entre outras coisas, livros didáticos (2); o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (3); disciplinas escolares – Geografia; Educação Física; Matemática; História; Ciências (7). Neste último caso, a maioria discute metodologias de ensino e conteúdos ensinados.

A uma única tese de doutorado (SÁNCHEZ, 2006) que se propõe a fazer um estudo curricular apresenta os resultados de uma pesquisa-ação de cunho etnográfico e centra-se na realidade curricular de um grupo indígena específico e de uma disciplina específica: Artes. A pesquisa evidencia uma preocupação com a questão da construção da auto-estima de professores no desenvolvimento do trabalho com Artes na escola indígena deslocando o foco do objeto de estudo anunciado (o currículo vivido/em ação) para questões psicológicas envolvidas no processo de ensino de Artes.

Em uma tentativa de “estado do conhecimento”, os dados coletados/apresentados de pesquisa em teses e dissertações apontam para uma lacuna referente aos estudos curriculares específicos no/do campo da EEI. Acrescemos a esse quadro alguns dados de pesquisa que realizamos em artigos científicos, publicados em periódicos qualificados, sobre EEI no período correspondente aos anos 1999-2008. De um total de 553 artigos sobre assuntos diversos, publicados nos periódicos no período estudado, identificamos e selecionamos 25 artigos<sup>17</sup> para análise. Concluimos desse universo, que embora todos os estudos apontem (explícita ou implicitamente) à questão da construção de currículos diferenciados, a questão curricular é tratada de forma tangenciada, há um caráter de prescrição nos textos.

---

<sup>17</sup> Foram selecionados textos cujas temáticas estivessem estritamente relacionadas à EEI, especificamente, a processos de escolarização formal dos índios no Brasil relativos à educação básica. Textos que discutiam a educação indígena tradicional (geracional/familiar) ou outros processos de educação sem fazer relações substanciais com processos de escolarização formal ficaram fora da análise, também não foram selecionados textos que objetivavam discutir políticas e ações afirmativas, representações sobre os índios, educação e diversidade, multiculturalismo, processos de catequese, ensino superior indígena.

De modo geral, é postulado que os currículos devam ser diferenciados da educação nacional, especialmente no que se refere ao ensino nas e/ou das línguas indígenas, à valorização da cultura indígena e à utilização de “processos próprios de aprendizagem”<sup>18</sup> relacionados à processos de educação indígena tradicional como discutida por Meliá (1979).

A questão do lugar da cultura indígena na escola é focada em todos os trabalhos relacionada à discussão da prática da interculturalidade, entendida, grosso modo, como prática que possibilita o diálogo entre as culturas e/ou conhecimentos indígenas e as culturas não indígenas. É recorrente a proposição de que, mesmo que haja necessidade de ensinar conteúdos não indígenas, enquanto ferramentas de sobrevivência no mundo não índio, a educação deve se pautar pelo modo de ser índio, específico de cada etnia. Desta forma, os estudos do campo da EEI apontam para a prescrição de currículos específicos (locais), centrados em interesses comunitários e que pressupõem a centralidade das línguas e culturas indígenas nas práticas escolares/curriculares.

Muitos trabalhos (TSUPAL, 1978; ASSIS, 1981; FERREIRA NETO, 1994; MONTE<sup>19</sup>, 1994a; MAGNANI, 2000; BATISTA, 2005, entre outros) referem-se a análises do cotidiano das escolas e atentam para práticas escolares e materiais didáticos desenvolvidos pelos professores indígenas, mas não identificamos análises sistemáticas da prescrição curricular embasadas em referencial específico na perspectiva dos estudos desenvolvidos no designado “campo do currículo”<sup>20</sup>, como explicitado por MOREIRA (2000; 2002) e Lopes; et al. (2007).

---

<sup>18</sup> Nascimento (2000, p. 137) denuncia a falta de conceituação/esclarecimento para este termo que passou a fazer parte dos discursos oficial (CF 1988; LDBEN 1996) e não oficial no campo da EEI, sendo tomado como um dos elementos fundantes da diferenciação ao lado do uso das línguas maternas. Para Nascimento, o entendimento deste termo parece estar relacionado à chamada “pedagogia tradicional” indígena. Entretanto argumenta que este entendimento seria equivocado, pois as pedagogias indígenas estariam relacionadas à “como se ensina” e “processos de aprendizagem” dizem respeito à “como se aprende”, que é objeto da Psicologia.

<sup>19</sup> Esta autora, embora seja praticamente uma exceção no sentido de fazer referência a estudos/autores do campo do currículo, como M. Apple, H. Giroux, A. F. Moreira, T. T. da Silva, entre outros (MONTE, 1994, 1996, 2003), foca seus estudos no “campo das experiências pedagógicas singulares” (1996, p. 4). Desta forma, analisa diários de classe construídos por professores indígenas como “instrumentos de estudo do seu pensamento didático e de sua atuação em sala de aula” (1996, p. 37), procurando “ler em seus documentos diários algumas características comuns e singulares de uma pedagogia indígena em construção” (p. 41). Em linhas gerais, o trabalho objetivou “entender os currículo(s) ali registrado(s) e as formas individual e socialmente construídas de narrá-lo(s) e representá-los” (p. 83). Desta forma, embora não ignore a seleção e a organização do conhecimento escolar tal como se apresenta nos diários de classe (enquanto representativos de um currículo intercultural construído na prática), foca a atenção na “experiência de autoria” dos professores atentando para recursos, linguísticos e semióticos (visuais/gráficos) relacionados às formas de narrar as experiências cotidianas vividas na escola.

<sup>20</sup> Moreira e Silva (1995) discorrem sobre a origem do campo do currículo como “um novo campo de estudos” nos Estados Unidos, a partir do final do século XIX. Apontam marcos do desenvolvimento do campo e

Os estudos do campo do currículo são identificados por temáticas relacionadas centralmente com a seleção, organização e distribuição dos conteúdos de ensino, entendendo-se tais conteúdos não apenas como conceitos, mas como saberes, práticas, habilidades, visões de mundo e valores produzidos na cultura escolar. No que concerne à constituição do conhecimento escolar, a seleção e a organização dos conteúdos de ensino tendem a ser priorizadas, ainda que não desconsiderando as marcas trazidas pela distribuição desigual de saberes na sociedade, em função de diferentes marcadores culturais (classe social, gênero, etnia, raça, sexualidade). Currículo envolve opções, em dado contexto histórico, por conteúdos selecionados de uma cultura social mais ampla, porém igualmente envolve a organização desses conteúdos para fins de ensino. A seleção de conteúdos e a organização curricular, além de implicadas em relações de poder e processos políticos e econômicos, são compreendidas como eminentemente produtivas de cultura: a cultura escolar. Os processos de seleção e de organização não apenas transferem conteúdos de uma esfera cultural mais ampla para a escola por mecanismos de didatização. Tais processos implicam produções de saberes, práticas, visões de mundo, habilidades e valores que constituem a cultura escolar. (LOPES; et. al., 2007, p. 35).

Também encontramos, nos estudos que se localizam no campo do currículo (por meio das leituras realizadas no processo de revisão de literatura sobre currículo e diversidade cultural/multiculturalismo/diferença) uma lacuna sobre trabalhos que se dedicam a estudar currículos destinados especificamente à escolarização indígena. Pelo exposto, entendemos que há certa distância entre o campo de estudos da EEI e o campo de estudos do currículo.

Talvez isto possa ser explicado por certo “descaso” com a EEI, como denunciado por Nascimento e Vinha (2007). Para as autoras, no que diz respeito à produção do conhecimento acadêmico sobre os processos de educação no sistema de ensino brasileiro, é “como se a Educação Escolar Indígena não existisse” (p. 1).

Apesar do tema ‘educação indígena’ mobilizar de modo crescente a produção acadêmica em educação ela tem sido realizada quase que a grosso modo em ‘guetos acadêmicos’, diferentemente do que se observa com outras modalidades e/ou níveis como Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos e Educação Infantil, por exemplo que aparecem nos quadros gerais e análises realizadas por pesquisadores nesta área de conhecimento. (NASCIMENTO; VINHA (2007, p. 1).

Diante disso, identificamos a necessidade de uma investigação cuidadosa dos documentos que trazem orientações/prescrições curriculares para a escola diferenciada que

---

principais tendências, dando especial atenção à análise crítica e sociológica do currículo a partir da teoria crítica e da sociologia do currículo.

considere as produções do campo da EEI em diálogo com as produções do campo da educação (em geral) especialmente as desenvolvidas no campo do currículo.

Goodson (2008) enfatiza a necessidade de se discutir as propostas curriculares ou o que é considerado como “currículo prescrito”. Mesmo que se considere que nem sempre o que está prescrito é realmente o que se efetiva na escola, é preciso entender “os fatores e as relações de poder que permitiram a construção de uma determinada proposta, analisando as causas que possibilitaram a aceitação de certas ideias em um determinado momento” (SANTOS, 2002, p. 351).

Ao justificar sua pesquisa sobre documentos curriculares oficiais para o ensino médio, Lopes (2002) considera não ser possível pensar na força de um cotidiano escolar que se constroi a despeito das orientações oficiais. Segundo ela:

Certamente existem reinterpretações desses documentos e ações de resistência aos mesmos na prática pedagógica, assim como permanece em evidência o caráter produtivo do conhecimento escolar. Todavia, menosprezar o poder do currículo escrito oficial sobre o cotidiano das escolas significa desconsiderar toda uma série de mecanismos de difusão, simbólicos e materiais, desencadeados por uma reforma curricular, com o intuito de produzir uma retórica favorável às mudanças projetadas e orientar a produção do conhecimento escolar. Além da distribuição de recursos com base no cumprimento das propostas curriculares oficiais, é preciso considerar a legitimidade de tais propostas, construída tanto a partir da valorização da ideia de mudança nelas embutida. (LOPES, 2002, p. 387).

Ainda, devemos considerar que, segundo Bernstein (1996, 1998), nas relações de posicionamento, podem existir, entre o discurso pedagógico oficial e o discurso pedagógico local (no nível da família ou do grupo), oposições e resistências ou correspondências e apoios e ainda dependências e independências.

**Discurso** pode ser entendido, a partir de colocações de Bernstein (1996, 1998), como recurso simbólico ou categoria na qual todo sujeito é posicionado ou reposicionado e que informa as relações de poder e de controle geradas na sociedade (dividida em classes), guardando estreita relação com a divisão social do trabalho e com as relações sociais intrínsecas geradas na sociedade, sendo, portanto, produto das relações/práticas sociais (DOMINGOS, et al., 1986, p. 346).

**Discurso pedagógico** pode ser considerado um discurso especializado cujos princípios internos, regulando a produção de objetos específicos (transmissores/aquisitores) e

a produção de práticas específicas, regulam o processo de reprodução cultural. E o **discurso pedagógico oficial** pode ser concebido como conjunto de regras oficiais que regula a produção, a distribuição, a reprodução, a inter-relação e a mudança dos textos pedagógicos legítimos ao nível da educação formal (DOMINGOS, et al., 1986, p. 346).

Sob este entendimento, concebemos o currículo como um construto social e também político que perspectiva uma determinada visão de sociedade, de indivíduo, de educação, de cultura e de poder. Concebido como “seleção de cultura”, estará sempre comprometido com a “função de transmissão cultural da escola” (FORQUIN, 1993), sendo considerado, portanto, nos termos de Bernstein (1996, 1998), um sistema de mensagem que constitui aquilo que conta como conhecimento válido a ser transmitido. Desta forma [...]

Nas definições mais atuais, o currículo passa a ser compreendido como uma prática de significados, só totalmente elucidados pela hermenêutica que revela o poder, a diversidade e a identidade que existe em cada projeto curricular. Partimos do suposto de que currículo não é um instrumento pedagógico neutro, ao contrário é um campo de conflitos, tensões e relações de poder do qual resulta um conjunto de prescrições sobre os conteúdos, organizações e práticas que refletem (e reproduzem) as relações sociais e políticas existentes em cada momento histórico, as quais são negociadas, efetivadas, construídas e reconstruídas na escola. (SILVA, F., 2009, p. 7).

Podemos dizer que o currículo prescrito para a EEI pode ser concebido como produto das lutas por hegemonia entre os grupos intervenientes do campo indigenista, do campo acadêmico e do campo oficial no cruzamento com os interesses dominantes na sociedade mais ampla. Pois, concordamos com Santos (2002, p. 351) ao dizer que “as propostas pedagógicas são frutos de debates e de disputas de diferentes naturezas. Por mais coeso que seja o grupo que elabora uma proposta curricular, haverá sempre conflitos e lutas de interesse na definição de um currículo”.

Neste contexto ganha força o “discurso da defesa do pluralismo”, do respeito à diferença, da manutenção de identidades específicas (étnicas, culturais), pautado na ideia de que a escola deve ser comunitária/específica e diferenciada para atender a grupos indígenas específicos.

A questão da educação comunitária associada a interesses de grupos específicos e à centralidade da cultura indígena no currículo, perspectivando um currículo local, traz para a cena curricular discussões importantes desenvolvidas no campo educacional (FORQUIN,

1993; GIMENO SACRISTÁN, 2002) as quais dizem respeito às relações e/ou tensões/conflitos entre: conhecimentos locais (cotidianos/próprios/específicos/comunitários) e conhecimentos universais; indivíduo, comunidade étnica e sociedade; currículo comum e currículo específico<sup>21</sup>.

Tais questões impõem para o campo do currículo novos desafios para se pensar a diferenciação curricular.

Em resposta ao movimento da “escola para todos” tão propalada nos últimos tempos, o termo **diferenciação curricular**, de modo geral, tem sido relacionado ou usado como sinônimo de flexibilização ou de adaptação curricular, especialmente para tratar da escolarização de alunos com necessidades educacionais específicas ou para atender à diversidade e/ou ao multiculturalismo que tem sido evidenciado nas escolas, especialmente com o fenômeno da globalização<sup>22</sup> (CORTESÃO; STOER, 1999).

Leite (1999) discute a flexibilização curricular enquanto um dispositivo pedagógico de gestão e de adequação e/ou adaptação do currículo nacional às especificidades das diversas realidades locais das populações escolares, no sentido de “configurar projetos curriculares adequados para alunos de uma determinada comunidade educativa e, por isso, funcionais” (p. 10). Está na base desta proposição o entendimento de que, para a construção de uma escola mais democrática e inclusiva, “gerir o currículo [na escola] significa torná-lo acessível, o que é diferente de simplificar e de reduzir” (p. 11). Desta forma, o que garantirá o sucesso deste projeto será a gestão da diversidade<sup>23</sup> na sala de aula mediante “práticas de diferenciação pedagógica” que trabalhem no sentido da discriminação positiva<sup>24</sup> “onde são respeitadas as

<sup>21</sup> Estes assuntos serão discutidos, à luz do referencial teórico adotado, no segundo capítulo e os desdobramentos feitos contribuirão para a análise dos documentos curriculares nos capítulos seguintes (3º e 4º).

<sup>22</sup> Adotamos aqui a definição mais geral de **globalização** descrita por Gimeno Sacristán (2002, p. 71): “Em termos gerais, globalização significa o estabelecimento de interconexões entre países ou partes do mundo, intercambiando-se as formas de viver de seus indivíduos, o que eles pensam e fazem, criando-se interdependências na economia, na defesa, na política, na cultura, na ciência, na tecnologia, nas comunicações, nos hábitos de vida, nas formas de expressão, etc. Trata-se de uma relação que afeta toda a atividade produtiva quanto a vida familiar, atividade cotidiana, o lazer, o pensamento, a arte, as relações humanas em geral, embora o faça de maneiras distintas em cada caso.”

<sup>23</sup> O termo **gestão da diversidade** ou gestão das diferenças vem sendo empregado por muitos estudiosos do campo do currículo (CORTESÃO; STOER, 1999, 2003; LEITE, 1999; SILVA, F. 2008b, entre outros) no sentido de tratamento da diversidade nas salas de aulas com foco nas práticas pedagógicas diferenciadoras ou que atentem para as diferenças individuais dos educandos.

<sup>24</sup> O termo **discriminação positiva** diz respeito ao tratamento da diversidade nas salas de aulas no sentido de atentar para e de dar visibilidade às diferenças dos alunos (individuais, étnicas, culturais, de gênero, de classe social, entre outras) como forma de adequar (flexibilizar, diferenciar) o ensino como garantia de sucesso na aprendizagem e de propiciar um questionamento dos preconceitos e/ou estereótipos.

experiências de vida e os estilos cognitivos diversificados” (p. 2) na proposição e realização das atividades escolares.

Tavares da Silva (2009, p. 02), ao analisar documentos curriculares para a escolarização de alunos com deficiência/portadores de necessidades educacionais específicas, entende

[...] diferenciação/flexibilidade curricular na proposição de construção de percursos curriculares alternativos, isto é, alteração de objetivos, conteúdos programáticos, atividades e avaliação, em função das ofertas escolares e das necessidades educativas dos alunos [...].

Sob estes entendimentos, a diferenciação/flexibilização curricular diz respeito a processos de escolarização do currículo centrados nos indivíduos ou no atendimento de grupos específicos, mas sem abrir mão do que se tem convencionado chamar de “base comum” ou currículo comum, pois, conforme é defendido por Leite,

Há aprendizagens e competências imprescindíveis a todos os alunos. Há saberes que são essenciais enquanto pré-requisitos para outras aprendizagens e para uma igualdade de oportunidades de acesso a outras formações, portanto imprescindíveis para a construção de uma escola mais democrática e inclusiva. (LEITE, 1999, p. 11).

Para Pacheco (2008, p. 180), “o currículo nacional é sempre um mecanismo de controle das decisões escolares”. Cabe dizer que, “o currículo nacional – na forma prescritiva de um currículo oficial – deve ser entendido no sentido de orientar”.

No estudo de Pacheco (2008) é possível identificar duas formas de diferenciação/diversificação curricular: uma que se traduz na ênfase nos “percursos alternativos” de acordo com a situação dos alunos (p. 181) - neste sentido, usa a mesma definição encontrada em Tavares da Silva (2009, p. 2) -; e outra com ênfase para “currículos alternativos”, que correspondem, por exemplo, tipos diferentes de cursos de ensino e modalidades de formação. Neste sentido, “a opção dos alunos por cursos orientados para o prosseguimento de estudos (e dentro destes seus ramos de especialização) e por cursos profissionais é uma forma de diversificação curricular” (p. 182).

A concepção de diferenciação curricular no contexto das discussões desenvolvidas no campo da EEI está relacionada ao atendimento e aos interesses de grupos específicos em

escolas específicas, portanto reporta à ideia de um currículo local (intrinsecamente determinado pela cultura e língua locais), mesmo que incorpore conhecimentos universalmente construídos. Sob este entendimento, pode-se abrir mão do currículo comum, desde que esteja de acordo com os interesses comunitários.

Estas considerações nos levaram ao estabelecimento de hipóteses orientadoras que nos ajudaram a definir um caminho para a pesquisa:

- se historicamente, os saberes e lógicas privilegiados na escola são os saberes e lógicas da cultura escrita e/ou letrada dos grupos dominantes na sociedade em geral (GRIGNON, 2005; CHARTIER, 2005), pode não haver “ruptura” total com o modelo escolar dominante no sentido de garantir a centralidade das línguas e culturas indígenas (de base local e de tradição oral);

- considerando a escola como uma instituição da sociedade moderna (não índia) e que historicamente tem estado a serviço da (re) produção dessa sociedade, por meio da seleção de conteúdos culturais e das diferentes organizações do currículo, o currículo prescrito para a educação escolar indígena, embora advogue para si o estatuto de diferenciado, pode não romper totalmente com os princípios de seleção de conteúdos e de organização<sup>25</sup> disciplinar tradicionalmente instituídos.

Diante destas hipóteses, nos deparamos com a necessidade de questionarmos sobre os limites e as possibilidades de diferenciação dados pelo discurso pedagógico oficial para a escolarização indígena no Brasil. Neste sentido, nos propusemos, nesta pesquisa, a analisar o discurso pedagógico oficial explícito ou implícito para a gestão da diferença, a partir do cruzamento de conhecimentos produzidos no campo da EEI e no campo de estudos do currículo. Para tanto, nos orientamos por um conjunto de indagações, a saber:

Qual o tratamento dado à especificidade/diferença no currículo? Qual é o discurso de diferenciação curricular que está posto? Quais são e como se apresentam as categorias norteadoras, os objetivos, os fundamentos e concepções/conceitos de EEI que norteiam/orientam os documentos curriculares? Como o currículo prescrito traduz a gestão da diferença? Quais “mecanismos” de diferenciação estão propostos? Como se estabelecem as relações ou se resolvem as tensões/conflitos entre: educação, indivíduo, grupo étnico e sociedade capitalista; currículo, universalismo e diferencialismo?

---

<sup>25</sup> Referimo-nos à estrutura dos currículos nos termos de Bernstein (1996), se são currículos integrados em que predomina a interdisciplinaridade ou do tipo “coleção” em que predomina a organização disciplinar (por disciplinas).

Diante do exposto, este trabalho teve como **objetivo geral** analisar os limites e as possibilidades de diferenciação do discurso pedagógico oficial nas prescrições curriculares para a educação escolar indígena. E, como **objetivos específicos**:

- identificar e analisar, no discurso pedagógico oficial, quais os “mecanismos” propostos para o atendimento à especificidade/diferença na prescrição curricular atentando especialmente para: principais categorias, objetivos, fundamentos e concepções/conceitos orientadores;
- evidenciar como “são tratados” os conflitos/tensões e quais relações são estabelecidas entre: conhecimentos locais (cotidianos/próprios/específicos/comunitários) e conhecimentos universais; indivíduo, comunidade étnica e sociedade; currículo comum e currículo específico;
- identificar os conhecimentos considerados válidos para o currículo e desvelar a(s) proposta(s) de organização (estruturação) curricular em termos de relações estruturais entre os diferentes tipos de conhecimentos;
- contribuir para uma leitura crítica da cultura escolar, mais precisamente, a cultura acadêmica, que tem se constituído na construção da escola diferenciada para indígenas.

Para atender ao objetivo proposto, privilegamos na análise os documentos curriculares produzidos nos anos noventa. Este período histórico foi demarcado por localizar a produção dos principais documentos que “deram corpo” ou procuraram estabelecer uma proposta curricular diferenciada para a EEI, mais especificamente o período correspondido entre 1993 a 1998. 1993 é a data da publicação das *Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena* – (DPNEEI – BRASIL, 1993b) e 1998 é a data da publicação do *Referencial Curricular Nacional para as escolas Indígenas* (RCNEI – BRASIL, 1998a).

Para entendermos o contexto de produção dos documentos curriculares em tela, torna-se fundamental considerarmos os compromissos assumidos por várias nações, inclusive o Brasil, na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien (1990) e as reformas curriculares/educativas desencadeadas a partir de então em diversas partes do mundo. Estiveram no bojo dessas reformas, as orientações dos organismos internacionais de acordo com as “diretrizes políticas globais” (BALL, 2010) no que diz respeito ao estabelecimento dos “rumos da educação no contexto da atual política econômica mundial” (RAMOS, 2011, p. 01). De acordo com Ramos,

A década de noventa tem se caracterizado pela produção e elaboração de um amplo projeto de definição e reorganização da ordem econômica mundial que tem no discurso da globalização a sua base de sustentação. Caracterizando-se por sua base neoliberal tal discurso defende a privatização, a quebra das fronteiras, o estabelecimento de um mercado global e a saída do Estado dos setores de produção. No entanto, tem sido

para a Educação que os principais organismos internacionais têm se voltado. Articular a educação à lógica de mercado é o esforço empreendido pelos projetos de reforma educacional para a Educação no Terceiro Milênio empreendido e financiado por organismos internacionais como o Banco Mundial. (RAMOS, 2011, p. 01).

No campo das políticas públicas de educação não podemos deixar de denunciar a relação estreita entre organismos internacionais e reformas educativas (SHIROMA et al. 2000), especialmente no que concerne ao caráter tendencioso das políticas públicas dos estados nacionais na proposição de uma educação curvada aos interesses do mundo capitalista e à lógica do mercado (APPLE, 1982; 1999; 2005).

Nosso estudo se inscreve no campo do currículo e das culturas escolares, com foco de interesse nos textos curriculares oficiais para a escolarização dos indígenas no Brasil. “Os estudos sobre o currículo têm contribuído significativamente para uma compreensão daquilo que pode ser caracterizado como culturas escolares, principalmente em sua dimensão histórico-social” (SILVA, F., 2008a, p. 179).

Para tanto adotamos como aporte teórico referenciais de matriz teórica marxista, mais especificamente a teoria crítica de currículo ou sociologia do currículo. Tratamos de um objeto específico (a prescrição curricular para a EEI) o qual está inserido na “totalidade” da sociedade capitalista sendo, portanto, um construto histórico e social, ou seja, um produto das tensões e contradições desta sociedade.

Entendemos que este “lugar” de pesquisa pode contribuir para aumentar nossa compreensão sobre as relações entre currículo, escola e sociedade, com destaque para as análises em torno das relações entre poder, conhecimento(s) e identidade(s) social(ais). Neste sentido, é possível investigar e analisar as ideologias, os valores, as lógicas que influenciaram/influenciam direta ou indiretamente a construção do currículo e determinam o conhecimento que é considerado válido e importante (SILVA, F., 2009, p. 2).

O exercício pretendido procura aliar a análise do objeto ao contexto maior ao qual pertence ou no qual foi produzido, pois entendemos que as propostas curriculares, como práticas sociais, estão circunscritas a determinadas condições histórico-sociais. São produtos das lutas por hegemonia travadas por diversos agentes sociais que procuram ter voz no campo pedagógico oficial.

Neste sentido recorreremos ao ideário de Bernstein (1996, 1998), pois embora reconheça a existência de “espaços diferentes de relações desiguais entre grupos sociais – gênero, etnicidade, religião, região – cada um deles tendo seu próprio contexto particular de reprodução, gerando sua ‘mensagem de voz’<sup>26</sup> específica” (1996, p. 73), afirma que “quaisquer que sejam as categorias consideradas (gênero, etnicidade, religião) ou quaisquer que sejam as combinações entre elas, sustenta-se que elas, atualmente, falam através de modos que são regulados pela classe social” (1996, p. 73).

As relações de classe para Bernstein são definidas como relações decorrentes de desigualdades na distribuição do poder entre grupos, que se realizam na distribuição, legitimação e reprodução de valores materiais e simbólicos originados na divisão social do trabalho (BERNSTEIN, 1996, 1998; DOMINGOS, et al., 1986, p. 351). Sob este entendimento, o autor preocupa-se em analisar “as relações dominantes de poder e princípios de controle na constituição, transmissão e avaliação do discurso pedagógico” (BERNSTEIN, 1996, p. 297).

O estudo proposto tem como principal chave de investigação o discurso pedagógico, na perspectiva de análise de Bernstein (1996, 1998, entre outras obras), do qual a recontextualização é um princípio fundamental. Para Bernstein, pelo princípio de recontextualização, um texto, um discurso, ou um determinado conhecimento, é “deslocado” e “relocado” o que “assegura que o texto não seja mais o mesmo texto” (1996, p. 91). O foco no discurso pedagógico oficial diz respeito sobretudo ao trato da diferença ou à proposta de diferenciação curricular perspectivada para a escolarização indígena.

Neste sentido, é preciso considerar os campos de recontextualização pedagógica segundo Bernstein (1996, p. 89-91), atentando para<sup>27</sup>:

- importância do **campo recontextualizador** e de seus agentes no movimento seletivo de textos que vai do campo intelectual criado pelo sistema educacional para os campos de reprodução daquele sistema;
- **Contexto primário: produção de discurso** – contextualização primária – cria o “campo intelectual” [apropriação de terminologia de Bourdieu] do

<sup>26</sup> **Voz**, no contexto do trabalho de Bernstein (1996), pode ser entendida como categoria cuja ideologia está embebida nas práticas sociais e cuja aquisição é conseguida através do posicionamento do indivíduo numa série de regulações sociais, apoiadas ou reguladas por um discurso. Esta definição guarda estreita relação com as colocações de Bourdieu (1998), quando ao considerar os determinantes dos mercados simbólicos/linguísticos discute as condições de produção da “voz autorizada” ou legítima.

<sup>27</sup> O texto a seguir foi adaptado do original (BERNSTEIN, 1996, p. 89-91). As aspas duplas, neste caso, referem-se aos trechos citados na íntegra.

sistema educacional – posições relações e práticas que surgem da produção do discurso educacional e suas práticas;

- **Contexto secundário: reprodução do discurso** – vários níveis, agências, posições e práticas – reprodução seletiva do discurso educacional, de acordo com os diferentes níveis (correspondem no Brasil à educação superior e educação básica) – estrutura o campo da reprodução;

- **Contexto recontextualizador: relocação do discurso** – “estrutura um campo ou sub-conjunto de campos [campo recontextualizador], cujas posições, agentes e práticas estão preocupados com os movimentos de textos/práticas do contexto primário da produção discursiva para o contexto secundário da reprodução discursiva” – regula a circulação de textos entre os contextos primário e secundário.

De acordo com Bernstein, o discurso pedagógico possui sua própria especificidade e originalidade na medida em que ele é constituído pelo processo de recontextualização que seletivamente apropria, reloca, refocaliza, e relaciona outros discursos para constituir sua própria ordem e seus próprios ordenamentos.

Ainda, a partir das elaborações de Bersntein (1996) sobre currículo coleção e currículo integrado e sobre as formas de classificação<sup>28</sup> dos conhecimentos nestes currículos é possível constatar que os diferentes tipos de organização do currículo no que diz respeito principalmente às relações estruturais entre os diferentes tipos de conhecimento e/ou áreas do saber estão ligados a princípios de poder e controle.

Analisando a classificação do conhecimento no interior da escola, Bernstein focaliza dois tipos de currículo. No primeiro tipo estão aqueles em que há uma forte classificação, denominados “coleção”, em que as fronteiras entre as disciplinas são bem nítidas. O segundo tipo são os currículos em que a classificação é fraca e são denominados “integrados”, sendo que nestes as fronteiras entre as disciplinas são pouco nítidas. (SANTOS, 2003, p. 28).

Os princípios de poder e controle dados pela estrutura de organização do currículo afetam as relações pedagógicas. Um currículo integrado favorece uma relação pedagógica mais horizontal (com concordância, cooperação, participação) entre docentes e discentes.

Sob esta perspectiva, buscamos analisar a proposição de organização do currículo para a escola diferenciada. Diante disso, este trabalho se norteará pelo caráter relacional entre sociedade (estrutura social) e currículo, pois “o modo como uma sociedade seleciona,

---

<sup>28</sup> **Classificação** se refere ao maior ou menor grau de isolamento e separação entre as diversas áreas de conhecimento que constituem o currículo. Não se refere ao que é classificado, mas às relações entre os conteúdos. Quanto maior o isolamento, maior a classificação. Ex.: Currículo tradicional: fortemente classificado. Currículo interdisciplinar: fracamente classificado.

classifica, distribui, transmite e avalia os saberes destinados ao ensino reflete a distribuição do poder em seu interior e a maneira pela qual aí se encontra assegurado o controle social dos comportamentos individuais” (BERNSTEIN<sup>29</sup>, 1971, p.47 *apud* FORQUIN, 1993, p. 85). Este enunciado de Bernstein, de acordo com Forquin, “resume muito bem a hipótese fundamental subjacente ao projeto de análise crítica dos saberes escolares, característico da ‘nova sociologia da educação’” (FORQUIN, 1993, p. 85).

Segundo Bernstein (1998), com a efervescência das análises pós-modernas, na perspectiva dos estudos culturais, que privilegiam o local (raça, gênero, religião, grupos indígenas) e anunciam o final das grandes descrições, a análise sociológica tem sido eliminada das pesquisas em educação. Neste contexto, “as relações entre as estruturas simbólicas e as estruturas sociais correm o risco de romperem-se” (p. 30).

Desta forma, este autor, renunciando ao estudo do “local” tomado somente na sua singularidade, não abre mão de fazer suas pesquisas na perspectiva de que “o discurso [pedagógico] tem uma base material, embora ela seja menos óbvia e embora sua relação com a materialidade possa ser mais opaca” (BERNSTEIN, 1996, p. 39).

Fundamentados na teoria crítica desenvolvida pelos estudos de Bernstein (1996), Forquin (1993, 2003) e Gimeno Sacristán (2002), entre outros, procuramos identificar e analisar os discursos pedagógicos explícitos ou implícitos nos documentos curriculares. Pois, de acordo com Bernstein (1996, p. 33), “o invisível pode ser recuperado a partir do visível”. Dos campos conceituais desenvolvidos por Forquin (1993) e Gimeno Sacristán (2002) em diálogo com outros teóricos críticos, incursionamos pelas análises e teorizações sobre *currículo e cultura* e as *implicações educativas do pluralismo cultural* para identificar e analisar “mecanismos” propostos para o atendimento à especificidade/diferença na prescrição curricular.

No sentido de contribuir para uma leitura crítica da *cultura escolar*, que tem se constituído na construção da escola diferenciada para indígenas, recorreremos aos desdobramentos de Forquin (1993, 2003) a respeito da transmissão cultural realizada pelas famílias (fora da escola) e da transmissão cultural operada pelo processo de escolarização. Especialmente, atentamos para as relações que estabelece entre a sociedade e a seleção de

---

<sup>29</sup> BERNSTEIN, B. On the classification and framing of educational knowledge. In: YOUNG, M. F. D. (ed.). **Knowledge and control**. Londres: Collier-Macmilan, 1971, p. 47-49.

cultura. Para este autor, o currículo está relacionado à seleção de cultura operada pela/na cultura escolar.

Também trazemos, para as discussões e as análises pretendidas, os estudos de Bourdieu (BOURDIEU, 1983, 1998, 2005, entre outras obras), principalmente os conceitos de *campo*, *habitus* e *capitais*.

A sociedade, para Bourdieu, é composta de vários campos regidos por regras próprias. Um **campo** constitui um espaço social específico onde determinado tipo de bem (material ou simbólico) é produzido, consumido e classificado. Desta forma, campo pode ser entendido como um espaço de lutas em que os agentes ocupantes de determinadas posições sociais movimentam-se estrategicamente no sentido de conservá-lo ou transformá-lo. (BOURDIEU, 1997; PEREIRA; CATANI, 2002; SETTON, 2002).

As estratégias dos agentes são mediadas pelo *habitus* o qual é definido como “sistemas de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes”; logo, “*habitus* está no princípio de encadeamento das ‘ações’ que são objetivamente organizadas como estratégias sem ser de modo algum produto de uma verdadeira intenção estratégica”; como um “sistema de disposições [...] uma predisposição, uma tendência, uma propensão ou uma inclinação” (BOURDIEU, 1983b, p. 61); enquanto “princípio unificador e gerador de todas as práticas” (BOURDIEU, 1983c, p. 83). Ainda, *habitus* diz respeito “ao domínio de um código comum e que os empreendimentos de mobilização coletiva, não podem ter sucesso sem um mínimo de concordância entre os *habitus* dos agentes mobilizadores” (BOURDIEU, 1983b, p. 71).

Para Bourdieu (1983a), “o universo social é um sistema de ‘trocas simbólicas’” (p. 157) em que os bens simbólicos (capitais culturais, linguísticos, sociais) podem receber valores diferentes segundo o mercado simbólico (linguístico, cultural, social) em que estão colocados. Um mercado é constituído pelo “conjunto das condições sociais de produção e reprodução dos produtores e dos consumidores” (p. 165) e determina as relações e as posições dos agentes no espaço social.

O valor de um bem simbólico está relacionado ao seu uso social determinado pelo mercado e ao valor de seus “possuidores” em termos de “poder e autoridade, nas relações de força econômicas e culturais” (BOURDIEU, 1983a, p. 165).

As considerações deste autor (1983, 1998, 2005, 2008) evidenciam que, conforme as determinações dos grupos dominantes na sociedade, determinados tipos de capitais adquirem maior valor ou legitimidade em detrimento de outros. O valor destes capitais no mercado de bens simbólicos está diretamente relacionado à posição ocupada por seus usuários cujo estatuto de “dominantes” ou “dominados” é dado por sua localização no espaço social quanto ao volume ou composição de capital (econômico, social, cultural).

Sob esta perspectiva, o capital econômico é tomado em termos dos bens e serviços a que ele dá acesso, o capital social é definido como o conjunto de relacionamentos sociais influentes geralmente mantidos pela família e o capital cultural relaciona-se aos “bens” culturais que podem ser internalizados ou adquiridos pelo indivíduo.

O capital cultural pode existir sob três formas: no *estado incorporado*, ou seja, sob a forma de disposições duráveis do organismo; no *estado objetivado*, sob a forma de bens culturais – quadros, livros, dicionários, instrumentos, máquinas, que constituem indícios ou a realização de teorias ou de críticas dessas teorias, de problemáticas, etc.; e, enfim, no *estado institucionalizado*, forma de objetivação que é preciso colocar à parte porque, como se observa em relação ao *certificado escolar*, ela confere ao capital cultural – de que é, supostamente, a garantia – propriedades inteiramente originais. (BOURDIEU, 2008, p. 74, grifos do autor).

Cabe destacar, entre os elementos constitutivos do capital cultural na sua forma incorporada “a chamada ‘cultura geral’ – expressão sintomaticamente vaga; os gostos em matéria de arte, culinária, decoração, vestuário, esportes e etc; o domínio maior ou menor da língua culta; as informações sobre o mundo escolar” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 21).

Para este trabalho os desdobramentos sobre capitais culturais e mercado simbólico são tomados como ferramentas importantes nas discussões em torno da seleção cultural operada pelo currículo escolar e das implicações sociais dos conhecimentos legitimados neste processo.

De posse desse quadro teórico, procuramos analisar os documentos curriculares produzidos para a escola diferenciada, nos anos 90, como veículos de um discurso pedagógico regulador e orientador de práticas, especialmente no que se refere ao tratamento dado à cultura geracional/tradicional e aos conhecimentos universais.

Quanto ao tratamento metodológico, orientamo-nos pelos procedimentos metodológicos da pesquisa de cunho qualitativo, situada no campo do currículo, a partir da abordagem da análise documental, a qual “busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 38). Ainda é possível, pela análise documental, abarcar “operações de estudo e análise de documentos com vistas a identificar circunstâncias (sociais, econômicas, políticas, culturais), com as quais eles podem estar relacionados” (FREITAS, 2005, p.19).

Nesta direção, atentamos para as orientações de Cellard (2010), segundo o qual, a análise documental deve contemplar “[...] o estudo do contexto no qual o texto em questão foi produzido, o autor e os atores sociais em cena, a confiabilidade do documento, sua natureza, sua lógica interna, etc.”. Assim, procuramos, sem nos deter muito nestes aspectos por conta dos objetivos propostos para a pesquisa, considerar as condições de produção da prescrição curricular para a EEI, “contida” nos documentos curriculares oficiais.

Para tanto, além dos documentos que orientam a educação nacional (Constituição Federal, Lei de diretrizes e Bases, Diretrizes Curriculares, entre outros), privilegiados para a análise os seguintes documentos que trazem a prescrição curricular para a escola diferenciada: Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena (BRASIL, 1993b); Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (BRASIL, 1998a); Parecer CNE/MEC nº. 14, de 14-09-1999, que dispõe sobre Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena; Resolução CEB/MEC, nº. 03, de 10-11-1999, que “Fixa Diretrizes Nacionais para o Funcionamento das Escolas Indígenas”.

Organizamos o trabalho em quatro capítulos. No primeiro capítulo, intitulado **O campo da educação escolar indígena no Brasil: contexto histórico, enfoques e proposições**, incursionamos na busca pelos nexos da educação escolar indígena (EEI) no Brasil, situando-a a partir da emergência do direito à educação diferenciada para indígenas no contexto mundial consubstanciado na ideia de inclusão da diferença na “escola para todos” e na garantia de direitos indígenas internacionais, entre eles, o direito à educação diferenciada. Colocamos em discussão as propostas organizadas em torno da escolarização dos índios, bem como principais conceitos e enfoques desenvolvidos no campo da EEI no Brasil.

No segundo capítulo, **Currículo na educação escolar indígena: delineamentos de um campo de estudos**, desenhamos contexto para a análise do discurso curricular oficial para a EEI por meio da aproximação aos estudos do campo do currículo, trabalhando com a

possibilidade de cruzamento entre o campo da EEI com estudos desenvolvidos sob a perspectiva da teoria crítica de currículo. Para tanto, apresentamos definições e proposições de análise presentes no campo do currículo no/pelo aporte da teoria crítica; discutimos teorizações, conceitos e enfoques “trazidos” do campo da teoria crítica de currículo para o campo da EEI; colocamos em foco a questão da seleção cultural escolar pela discussão do universalismo e do diferencialismo; e, por último, apontamos para possibilidades de diferenciação curricular.

No terceiro capítulo, **Prescrição para a gestão da diferença: o discurso curricularizador**, operamos com o estudo da prescrição curricular para a EEI e seus conteúdos, na perspectiva de analisar os limites e as reais possibilidades de diferenciação curricular perspectivadas no discurso pedagógico oficial no sentido de identificar e analisar os “mecanismos” propostos para o atendimento à especificidade/diferença. Neste sentido, analisamos os documentos para a educação nacional (em geral) e, mais especificamente, os documentos que ajudaram a compor uma política nacional para a EEI, atentando especialmente para: principais categorias, objetivos, fundamentos e concepções/conceitos orientadores. Evidenciamos que o discurso de diferenciação curricular oficial é frágil para atender aos objetivos propostos no campo da EEI.

Dedicamos o quarto capítulo, **O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (1998): possibilidades de construção curricular delineadas pela diferenciação**, à análise do RCNEI (BRASIL, 1998a), documento construído com o fim principal de orientar a elaboração de currículos nas escolas indígenas. Questionamos sobre a proposta de organização dos conteúdos, bem como sobre os indicativos de prática pedagógica para a escola diferenciada. Constatamos uma proposta de organização curricular que contempla relações de aproximação entre diferentes conteúdos: a) os conhecimentos denominados próprios; b) os conhecimentos acadêmicos oriundos das disciplinas escolares (disciplinares); c) os temas transversais definidos para as escolas indígenas; e d) os conhecimentos de outros grupos ou povos. A proposta de enfraquecimento das fronteiras entre conteúdos acadêmicos e conteúdos próprios, recorrente nos indicativos de prática pedagógica e nas proposições de materiais didáticos específicos, apontam para limites ou obstáculos à aquisição de conhecimentos especializados. Ainda, verificamos que o currículo prescrito para a educação escolar indígena, embora advogue para si o estatuto de diferenciado não consegue romper totalmente com a engenharia curricular nacional no que diz respeito ao princípio de

organização por disciplinas tradicionalmente instituído/instituídas e ao trato de questões sociais mais amplas pela transversalidade.

Nas notas finais, elaboramos uma síntese dos estudos realizados priorizando as principais questões discutidas e, na sequência, apresentamos as elaborações e/ou resultados a que chegamos, bem como referenciamos alguns percursos para futuras pesquisas.

## CAPÍTULO I

### O CAMPO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL: contexto histórico, enfoques e proposições

*Há ideias e formas de pensar que encerram sementes de vida e há outras, talvez profundamente arraigadas em nossas mentes, que encerram sementes de morte. Na proporção em que tenhamos êxito em reconhecer uma e outra espécie e, apontando-as, tornar possível que todas as reconheçam, está, literalmente, a medida de nosso futuro.*

Raymond Williams

Neste capítulo, apresentamos aproximações com os determinantes que contribuíram para o estabelecimento de um campo de estudos sobre educação escolar indígena (EEI) no Brasil com o intuito de dar visibilidade aos principais conceitos e enfoques que nortearam os entendimentos de educação diferenciada para indígenas, bem como da construção de currículos diferenciados para a EEI no Brasil.

Para tanto, incursionamos pelo campo de estudos da EEI no Brasil compreendendo-o como parte de um movimento histórico maior, circundado por ações, agentes e documentos de agências internacionais (como se verá mais à frente), sem desconsiderar a sua especificidade no contexto brasileiro. Neste contexto, esteve/está estritamente relacionado ao processo histórico de constituição da escolarização dos índios e às ações dos agentes que atuaram neste processo.

Diante disso, colocamos em tela o confronto de interesses, identidades, culturas, conhecimentos, linguagens e lógicas que se cruzaram/cruzam e se tornaram/tornam determinantes para a EEI e para os estudos curriculares.

O entendimento do campo da EEI na perspectiva deste estudo não abre mão do cenário histórico, e, neste sentido, procuramos situar o movimento em prol de uma escola diferenciada para indígenas no Brasil no contexto mais amplo da sociedade, no sentido de apresentar condições<sup>30</sup> para apropriações panorâmicas dos processos sociais e políticos que o envolveram/envolvem.

---

<sup>30</sup> Ressaltamos que não se trata de um trabalho de história da educação tão pouco de políticas públicas de educação, mas tentamos expor os conteúdos necessários à contextualização histórica e a um melhor

Dessa forma, buscamos as demandas e propostas de educação diferenciada para indígenas a partir da emergência dos discursos em defesa da diversidade humana, da garantia de direitos humanos (à educação, à diferença) e da inclusão das minorias na reclamada “escola para todos”, no plano internacional, à conquista de direitos específicos relacionados ao direito à diferença.

## **1.1 A emergência do direito à educação diferenciada para indígenas no contexto mundial**

### **1.1.1 A inclusão da diferença na “escola para todos”**

Uma questão que não pode deixar de ser mencionada é a emergência no cenário mundial, sobretudo, a partir dos anos 1960, dos grandes movimentos sociais constituídos em decorrência de reivindicações de grupos socialmente marginalizados, trabalhadores, minorias raciais, étnicas, de gênero, de mulheres, entre outros, por melhores condições de vida (saúde, trabalho, educação) e contra práticas discriminatórias e de exclusão social e política.

Já em 1948, a Declaração Universal dos Direitos do Homem, aprovada pela Assembleia Geral das Nações Unidas (ONU), estabelecia em seu artigo I que “todos os homens nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade”. Ainda, entre outros direitos, ficou afirmado o direito à educação elementar obrigatória: “Art. 26 – I. Todo o homem tem direito à instrução. [...] A instrução elementar será obrigatória”. E, no Art. 27, declara a proteção à cultura no seu aspecto comunitário. “Artigo XXVII. Toda pessoa tem o direito de participar livremente da vida cultural da comunidade, de fruir as artes e de participar do processo científico e de seus benefícios”.

Análises como as de Mendes (2006), Reis Silva (2011), entre outros, no âmbito mundial, destacam duas conferências que repercutiram no ideário da inclusão. A primeira, intitulada Conferência Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, em Jomtien, Tailândia (1990), foi promovida pelo Banco Mundial,

---

entendimento do nosso objeto de estudo. Assim, não nos cabe, nos limites deste trabalho, aprofundar a discussões sobre as determinações históricas da produção da escola inclusiva ou da constituição do campo da EEI, nem do campo do currículo no Brasil, entre outras temáticas que atravessam este trabalho (ou que por ele são atravessadas).

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). Nesta Conferência participaram educadores de diversos países do mundo, ocasião em que aprovaram a *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*, na qual todos os países signatários se comprometeram a assegurar o direito à educação de qualidade para todos.

A preocupação com as desigualdades e/ou diferenças educativas, bem como com as disparidades, no que diz respeito ao acesso e à permanência na escola de grupos considerados excluídos, entre eles, os povos indígenas, reveladas nos levantamentos que foram apresentados na Conferência de Jomtien, levaram os signatários a se comprometerem com a meta básica da “educação para todos”: uma educação que seja inclusiva, que atenda os diferentes. Dessa forma,

ARTIGO 3.4 - Um compromisso efetivo para superar as disparidades educacionais deve ser assumido. Os grupos excluídos — os pobres; os meninos e meninas de rua ou trabalhadores; as populações das periferias urbanas e zonas rurais; os nômades e os trabalhadores migrantes; **os povos indígenas**, as minorias étnicas, raciais e linguísticas, os refugiados; os deslocados pela guerra; e os povos submetidos a um regime de ocupação — não devem sofrer qualquer tipo de discriminação no acesso às oportunidades educacionais. (BRASIL, 1993a<sup>31</sup>, p. 75, grifo nosso).

Embora a ideia de inclusão nos agrade e nos forneça certo conforto, há uma tônica colonialista nela, a qual reifica a existência dos excluídos, dos desiguais, dos “diferentes”, pois não são questionadas as razões/condições materiais e históricas de sua produção. É como se elas fossem parte constitutiva da sociedade e é como se os “grupos excluídos” sempre estivessem (e sempre estarão) lá/aqui, só precisamos “incluir-los” na escola, garantir-lhes o acesso (quiçá, o sucesso).

Segundo análises de Ramos, a classe burguesa, dominante, “utilizava-se da ideia do diferente com um fim de justificar e legitimar as desigualdades, a dominação, a sujeição e os privilégios” (RAMOS, 2011, p. 02). Desta forma, o discurso da inclusão parece omitir que as exclusões são produtos das desigualdades sociais e econômicas estruturais produzidas pela mesma sociedade capitalista que “estende a mão” aos excluídos.

---

<sup>31</sup> Texto da Conferência de Jomtien integrante da publicação do Plano Decenal de Educação para Todos, realizada dentro do Acordo MEC/UNESCO.

A segunda foi a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade, promovida pelo governo da Espanha e pela UNESCO, em junho de 1994, que resultou na elaboração da *Declaração de Salamanca*<sup>32</sup>. De acordo com Mendes (2006, p. 395) a *Declaração de Salamanca* é tida como “o mais importante marco mundial na difusão da filosofia da educação inclusiva”. Ainda conforme análises da autora,

A partir de então, ganham terreno as teorias e práticas inclusivas em muitos países, inclusive no Brasil. No contexto mundial, o princípio da inclusão passa então a ser defendido como uma proposta da aplicação prática ao campo da educação de um movimento mundial, denominado inclusão social, que implicaria a construção de um processo bilateral no qual as pessoas excluídas e a sociedade buscam, em parceria, efetivar a equiparação de oportunidades para todos, construindo uma sociedade democrática na qual todos conquistariam sua cidadania, na qual a diversidade seria respeitada e haveria aceitação e reconhecimento político das diferenças. (MENDES, 2006, p. 395).

Neste contexto, advoga-se o respeito à diversidade humana, e o princípio da inclusão ganha terreno, não apenas no que diz respeito à inclusão de pessoas portadoras de “deficiências”. De acordo com Reis Silva (2011, p. 5), surge como tentativa de ““incluir” os demais grupos minoritários que, historicamente, são excluídos dos serviços sociais básicos, em especial, a Educação”. Dessa forma, passa a abranger também pessoas (crianças) que vivem nas ruas; que trabalham; populações distantes ou nômades; minorias linguísticas; étnicas ou culturais; bem como, outros grupos ou zonas marginalizadas.

Embora haja consenso entre estudiosos (SILVA; GRUPIONI, 1995; SILVA; FERREIRA, 2001a; entre outros) de que as garantias legais em favor de uma escolarização diferenciada para indígenas no Brasil têm a sua origem relacionada às reivindicações do movimento indígena e indigenista, a proposição de escolas diferenciadas também se insere nesse contexto educacional mais amplo e “global” orientado pela tônica da “educação para todos” (BRASIL, 1993b, p. 08). Desta forma,

Como é sabido, as tendências atuais, em matéria de princípios, políticas e práticas educativas, vão claramente no sentido da promoção da escola para todos, no sentido da promoção da escola inclusiva. Estrutura educativa de suporte social que a todos receba, que se ajuste a todos os alunos

---

<sup>32</sup> Cumpre destacarmos, conforme nos alerta Reis SILVA (2011), que ambas as declarações devem ser analisadas como parte das prescrições neoliberais elaboradas a partir do Consenso de Washington, em meados dos anos 80, do século XX, onde os países do primeiro mundo definiram o futuro da economia mundial, as políticas de desenvolvimento, e especificamente, o papel do Estado gestor. Nesse sentido, seria importante uma análise mais aprofundada do contexto de produção e dos conteúdos destes documentos. Contudo, este não é objetivo de nosso trabalho no momento.

independentemente das suas condições físicas, sociais, étnicas, religiosas, linguísticas, ou outras, que aceite as diferenças, que apoie as aprendizagens, promovendo uma educação diferenciada que responda às necessidades individuais deixando assim de ser institucionalmente segregadora. (COSTA *et al.*, 2000, p. 01).

Para além das fronteiras do indigenismo, a construção da escola diferenciada para indígenas surgiu no bojo de um processo mais amplo de mudanças no mundo, que trouxe novas demandas para a educação, as quais possibilitaram a construção de um discurso de inclusão aliado ao discurso da “escola para todos”, especialmente no que diz respeito ao atendimento de grupos considerados diferenciados.

No próximo item, abordamos a emergência, no cenário mundial de direitos específicos dos indígenas, entre eles o direito à educação diferenciada.

### **1.1.2 Direitos indígenas internacionais: o direito à educação diferenciada**

Em 1953, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) publicou o documento *The use of vernacular language in education*, estabelecendo que a melhor forma de alfabetização é através da língua materna do estudante (MORI, 1999, p. 07) . “E inicia uma série de reorientações nos fundamentos técnicos e políticos que passam a influenciar os discursos oficiais a respeito da educação escolar para sociedades indígenas” (MONTE, 2000, p. 120). Assim, o axioma do ensino na língua materna passa a orientar a proposição de programas de educação escolar bilíngue para grupos indígenas, especialmente na América Latina.

Em 1957, a Organização Internacional do Trabalho (OIT) adotou a Convenção 107 a qual tratava da Proteção e Integração das populações indígenas e tribais, primeiro instrumento internacional a tratar e reconhecer especificamente direitos sociais, econômicos e culturais dos povos indígenas (SANTOS, 1995, p. 102). Por conter alguns aspectos que foram considerados negativos e por justificarem uma política de caráter integracionista por parte dos Estados nacionais em relação aos povos indígenas (habitantes destes Estados), o texto da

Convenção passou por um processo de revisão. O novo texto foi aprovado pela OIT, em 1989<sup>33</sup> e denominou-se Convenção 169 Sobre os Povos Indígenas e Tribais, 1989<sup>34</sup>.

Entre os diversos direitos a serem resguardados aos indígenas, a Convenção trouxe orientações específicas para a área da educação:

**Artigo 27**

1. Os programas e os serviços de educação destinados aos povos interessados deverão ser desenvolvidos e aplicados **em cooperação com eles** a fim de responder às suas **necessidades particulares**, e **deverão abranger a sua história, seus conhecimentos e técnicas, seus sistemas de valores e todas suas demais aspirações sociais, econômicas e culturais**.
2. A autoridade competente deverá assegurar a formação de **membros destes povos e a sua participação na formulação e execução de programas de educação**, com vistas a transferir progressivamente para esses povos a responsabilidade de realização desses programas, quando for adequado.
3. Além disso, os governos deverão reconhecer o direito desses povos de **criarem suas próprias instituições e meios de educação**, desde que tais instituições satisfaçam as normas mínimas estabelecidas pela autoridade competente em consulta com esses povos. Deverão ser facilitados para eles recursos apropriados para essa finalidade.

**Artigo 28**

1. Sempre que for viável, dever-se-á ensinar às crianças dos povos interessados a ler e escrever na sua própria língua indígena ou na língua mais comumente falada no grupo a que pertençam. [...]. (OIT, 1989, grifos nossos).

A tendência à proposição de atendimento escolar diferenciado e dado a partir de um enfoque comunitário com a participação dos índios no processo é clara nos artigos acima citados.

Durante os anos 1980, como destacado por Monte (2000, p. 120), intensificaram-se os debates sobre os direitos indígenas no cenário internacional ao ponto de se criar na Organização das Nações Unidas (ONU) um Foro Internacional Indígena que deu forma ao projeto de Declaração sobre os Direitos dos Povos Indígenas, aprovado na Assembleia Geral da ONU em 2007. Na ocasião, todos os países da América Latina, com exceção da Colômbia, votaram a favor.

<sup>33</sup> Cabe ressaltar que as disposições para a nova Convenção foram estabelecidas com a colaboração das Nações Unidas, da Organização das Nações Unidas para a Agricultura e a Alimentação, da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura e da Organização Mundial da Saúde, bem como do Instituto Indigenista Interamericano (OIT, 1989).

<sup>34</sup> Esta Convenção foi ratificada pelo governo brasileiro, após muitos debates, em 19 de abril de 2004, através do Decreto nº 5051, através do qual o Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, decretou que a Convenção 169 da OIT, sobre Povos Indígenas deveria ser inteiramente executada e cumprida no Brasil.

Durante os anos 1990 houve uma preocupação da ONU no que diz respeito à cooperação internacional no sentido de resolver problemas colocados aos povos indígenas relativos aos direitos humanos, meio ambiente, desenvolvimento, saúde, cultura e educação, o que desencadeou uma série de resoluções emitidas pelo órgão em suas assembleias (BARBOSA, 2001, p. 302).

Cumprir destacar que os anos 1990 foram marcados no cenário mundial pelas determinações das grandes conferências organizadas pela ONU e diversos organismos internacionais para tratar de temas diversos que envolviam/envolvem a humanidade e a vida no planeta: meio ambiente e desenvolvimento (Rio de Janeiro, 1992); direitos humanos (Viena, 1993); população e desenvolvimento (Cairo, 1994); desenvolvimento social (Copenhague, 1995); mulher, desenvolvimento e paz (Beijing, 1995); habitação (Istambul, 1996), entre outras (SILVA; JONHSON, 2011).

Ainda, na mesma década, foram tornadas públicas várias declarações e acordos no plano das relações internacionais envolvendo princípios de tolerância e paz, bem como respeito à diversidade cultural e linguística, como a Declaração de Barbados III, (Rio de Janeiro, Brasil, 1993), que defendia o direito à diversidade das comunidades alternativas e dos grupos sociais diferenciados.

Em 1966, a Declaração sobre Princípios de Cooperação Cultural Internacional, da UNESCO, reconheceu a diversidade cultural como patrimônio da humanidade, enfatizando que todas as culturas deviam ser preservadas e respeitadas. No ano de 1978, a UNESCO aprovou a Declaração sobre a Raça e os Preconceitos Raciais, reafirmando os direitos de preservação cultural e o direito à diferença aos indivíduos ou grupos. E, no ano de 1995, a Conferência Geral da UNESCO aprovou a Declaração de Princípios sobre a Tolerância, a qual, entre outras coisas, defendia “a diversidade das culturas de nosso mundo” e destacava a relevância da Educação para o estabelecimento da tolerância.

Em 1996, em Barcelona, várias instituições e organizações não governamentais com o apoio da UNESCO foram signatárias da Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, cujo texto inicial foi proposto pelo PEN Internacional<sup>35</sup>. Esta declaração, em sua introdução,

---

<sup>35</sup> PEN corresponde à abreviatura de Poetas, Ensaístas e Novelistas. Trata-se de um clube internacional fundado em Londres, em 1921, composto especialmente por escritores que se empenham na defesa da liberdade de expressão e de direitos e valores humanitários. Essa ideia inspirou a fundação de outros clubes pelo resto do mundo, como o PEN Clube do Brasil, o PEN Clube Português, entre outros. O PEN Internacional está credenciado na UNESCO como órgão consultor para assuntos ligados à literatura e à cultura em geral. Fonte:

faz referência a várias outras declarações, pactos, acordos, realizados em comissões e assembleias de organismos internacionais no período que correspondeu aos anos entre a sua publicação e a Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948). Tais documentos contribuem para justificar a defesa da proteção aos direitos individuais dos membros de comunidades linguísticas e coletivos dos grupos linguísticos, especialmente no que diz respeito a grupos linguisticamente minoritários.

No que diz respeito à educação, essa declaração defende “o direito ao ensino da própria língua e da própria cultura” (Art. 3º, Inciso 2º) como direito coletivo dos grupos linguísticos e, ainda, no Artigo 29º, “1. Todos têm direito ao ensino na língua própria do território onde residem”.

Em 2001, por meio da Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural (UNESCO), a UNESCO declarou a diversidade cultural como “patrimônio da humanidade” e destacou o “compromisso de respeitar os direitos humanos e as liberdades fundamentais, em particular os direitos das pessoas que pertencem a minorias e os dos povos autóctones” (UNESCO, 2001). Ainda, em seu Art. 5º, reforçou o direito ao uso da língua materna nas formas de expressão e o respeito à identidade cultural nos processos educacionais:

[...] Toda pessoa deve, assim, poder expressar-se, criar e difundir suas obras na língua que deseje e, em particular, na sua língua materna; toda pessoa tem direito a uma educação e uma formação de qualidade que respeite plenamente sua identidade cultural; toda pessoa deve poder participar na vida cultural que escolha e exercer suas próprias práticas culturais, dentro dos limites que impõe o respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais.

Jófej-Kaingang (2006, p. 124) relaciona e discute, entre outros, eventos e organizações internacionais que contribuíram para a defesa ou proteção do Patrimônio cultural indígena no cenário internacional em seus vários aspectos:

[...] a convenção da diversidade Biológica (CDB); a Organização Mundial da Propriedade Intelectual (OMPI ou WIPO); a Organização das Nações Unidas para a Alimentação e Agricultura (FAO); a Conferência das Nações Unidas sobre comércio e desenvolvimento (UNCTAD); o Alto comissariado sobre Direitos Humanos das Nações Unidas (UNHCHR) e a Organização Mundial de Comércio (OMC ou WTO).

Ainda destacamos que, além dos instrumentos específicos que trataram da questão indígena, como a Convenção 169 da OIT, há cláusulas sobre povos indígenas em outros instrumentos de organismos internacionais que contribuem para a defesa dos direitos defendidos (ANAYA, 2006, p. 176). Um exemplo seria a Convenção [internacional] sobre os Direitos da Criança que defendeu, no artigo 30, os direitos linguísticos culturais das minorias étnicas ou linguísticas ou de origem indígena.

Em 2007, em assembleia geral, a ONU aprovou a Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas, reafirmando compromissos assumidos em outros documentos, no que diz respeito à autodeterminação dos povos indígenas sobre seus destinos (ocupação de territórios, realização de práticas culturais, saúde, educação). Essa declaração procurou equilibrar a defesa da igualdade de direitos ao respeito à diferença “afirmando que os povos indígenas são iguais a todos os demais povos e reconhecendo ao mesmo tempo o direito de todos os povos a serem diferentes, a se considerarem diferentes e a serem respeitados como tais”. No que diz respeito à educação, declarou:

- Artigo 14 - 1. Os povos indígenas têm o direito de estabelecer e controlar seus sistemas e instituições educativos, que ofereçam educação em seus próprios idiomas, em consonância com seus métodos culturais de ensino e de aprendizagem.
2. Os indígenas, em particular as crianças, têm direito a todos os níveis e formas de educação do Estado, sem discriminação.
3. Os Estados adotarão medidas eficazes, junto com os povos indígenas, para que os indígenas, em particular as crianças, inclusive as que vivem fora de suas comunidades, tenham acesso, quando possível, à educação em sua própria cultura e em seu próprio idioma.

Observamos no Quadro 1 (mais adiante), Direitos indígenas no cenário internacional: do direito à inclusão a direitos específicos, que gradativamente, os direitos indígenas foram ganhando espaço nos documentos/instrumentos internacionais (declarações, pactos, convenções). Tais conquistas, com certeza, não foram resultado de um processo fácil<sup>36</sup>.

Contudo, interessa-nos destacar que a proposição de práticas inclusivas aliada à defesa de uma cultura de tolerância e paz; de defesa da diversidade cultural e linguística, do

---

<sup>36</sup> Não é nosso objetivo fazer este estudo aqui, mas sabemos que para que estes documentos tenham sido aprovados houve muitas lutas, debates, manifestações, fóruns regionais, nacionais, internacionais, revisões que contaram com sanções, supressões, reescritas de trechos, etc. Ainda, mesmo que haja aspectos positivos a serem destacados a favor da defesa dos direitos dos povos indígenas, cumpre destacar que os documentos merecem um estudo crítico no sentido de detectar as contradições inerentes, pois foram produzidos no contexto da sociedade capitalista, extremamente contraditória no que diz respeito à garantia de **todos** os direitos declarados a **todos** os indivíduos.

direito à diferença, da liberdade de manifestações culturais de grupos específicos, do ensino nas línguas maternas, ajudou a consubstanciar o discurso da escola diferenciada e, por extensão, do currículo diferenciado para indígenas em toda América Latina e no Brasil, especialmente, nos anos 1980 e 1990.

Quadro 1 – Direitos indígenas no cenário internacional: do direito à inclusão a direitos específicos

ANO	DOCUMENTO - EVENTO	DESTAQUE	ÓRGÃOS ENVOLVIDOS
1948	Declaração Universal dos Direitos do Homem	Direito à igualdade; Direito à educação	ONU
1953	<i>The use of vernacular language in education</i>	Direito à alfabetização na língua materna do estudante	UNESCO
1957	Convenção 107 - da Proteção e Integração das populações indígenas e tribais	Direitos específicos dos povos indígenas	OIT
1966	Declaração sobre Princípios de Cooperação Cultural Internacional	Reconhecimento da diversidade cultural como patrimônio da humanidade	UNESCO
1978	Declaração sobre a Raça e os Preconceitos Raciais	Direito à diferença; Direitos de preservação cultural;	UNESCO
1989	Convenção 169 - Sobre os Povos Indígenas e Tribais	Revisão da Convenção 107 – direitos gerais dos povos indígenas e direitos relacionados à educação específica	OIT – em colaboração com: ONU, FAO, UNESCO, OMS, e o Instituto Indigenista Interamericano
anos 80	Foro Internacional Indígena	Vários debates que deram forma ao projeto de Declaração sobre os Direitos dos Povos Indígenas	ONU
1990	Conferência Mundial sobre Educação para Todos - Jomtien	<i>Declaração Mundial sobre Educação para Todos</i> – afirmação de compromissos no cumprimento do direito à educação	Banco Mundial, UNESCO, UNICEF – vários países signatários
1994	Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade	<i>Declaração de Salamanca</i> – direito à inclusão	governo da Espanha e pela UNESCO
1995	Declaração de Princípios sobre a Tolerância	Defesa da “diversidade das culturas do mundo” e da relevância da Educação para a tolerância	Conferência Geral da UNESCO
1996	Declaração Universal dos Direitos Linguísticos - Barcelona	Defesa de direitos linguísticos individuais e coletivos; Defesa da educação na própria língua e na própria cultura	PEN com apoio da UNESCO
2001	Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural	Defesa da diversidade cultural como “patrimônio da humanidade”; Defesa do direito ao uso da língua materna nas formas de expressão e do respeito à identidade cultural nos processos educacionais	UNESCO
2007	Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas	Vários direitos, entre eles a educação diferenciada	Assembleia geral da ONU

Organização da pesquisadora.

No contexto da América Latina, a década de 1990 foi fértil em congressos e documentos emitidos a favor de direitos específicos dos indígenas, o que inclui o direito à educação diferenciada<sup>37</sup>. Em 26 de fevereiro de 1997 foi aprovado pela Comissão Interamericana de Direitos Humanos, o Projeto de Declaração Interamericana sobre os Direitos dos Povos Indígenas que estabelece o direito aos povos indígenas de definir e aplicar seus próprios programas educacionais, bem como currículos e materiais didáticos específicos.

A ressonância política e legal da educação indígena bilíngue (EIB) começa a se fazer sentir, a partir dos anos 1980, quando muitos países do continente americano introduzem modificações em suas cartas constitucionais, reconhecendo o caráter multicultural ou pluriétnico de seus Estados-nações. Nas formulações gerais de suas legislações, incluem-se artigos a favor de uma modalidade especial de educação para as populações indígenas. (MONTE, 2000, p. 119).

A consolidação de um campo de estudos específicos sobre EEI está estreitamente relacionada com a evolução histórica do processo de escolarização dos índios e das movimentações no campo indigenista por agentes oficiais e não oficiais, indígenas e não indígenas (pesquisadores, missionários, assessores) não só no Brasil, mas em outras partes do mundo, especialmente na América Latina. Conforme analisa Monte (2000, p. 118),

Em toda a América Latina, a Educação Intercultural Bilíngue, EIB, vem se consolidando como um processo de longa duração, em estreita concatenação com a reforma política dos Estados e as reformas educativas nacionais. Nas últimas décadas, conquistou uma dimensão política e institucional significativa para os povos indo e afro-americanos, traduzida em novas bases jurídicas e em esforços para reorientação dos currículos das escolas indígenas e da formação de seus professores.

É importante ressaltar que as políticas públicas dos estados nacionais voltadas à questão da EEI estão concatenadas às declarações, convênios e acordos de organismos internacionais. Desta forma, a movimentação em torno de reivindicações por processos de escolarização diferenciados para os indígenas tem sido entendida por estudiosos como “um fenômeno global”, “configurando parte das chamadas lutas sociais do final do século XX” (MONTE, 2000, p. 118).

---

<sup>37</sup> Alguns artigos sobre o contexto da EEI na América Latina e alguns documentos emitidos em conjunto por países latino-americanos podem ser encontrados na Revista Iberoamericana de Educação números 13 e 17. Disponível em: <http://www.rieoei.org>.

Como parte deste fenômeno global, o campo da EEI no Brasil, entendido como *campo de estudos e de práticas/lutas sociais* é tomado como: um construto reflexo de legislações, de tendências teórico-metodológicas, de multiobjetos (de pesquisa) e, principalmente, das propostas organizadas em torno da escolarização dos índios. Este é o assunto da próxima seção.

## 1.2 Educação Escolar Indígena no Brasil: aproximações ao campo

Conforme analisado por Ferreira (2001) e Freire (2002), entre outros, no período do Brasil Colônia, a educação escolar dos índios esteve a cargo dos missionários católicos da Companhia de Jesus<sup>38</sup> até sua expulsão em 1759<sup>39</sup> e o ensino seguiu uma orientação para a catequese religiosa e para a civilização dos índios considerados povos primitivos e selvagens. Ferreira Neto (1997) discute a questão da alteridade e do etnocentrismo europeu (“ocidental”) que marcou o processo da “expansão europeia”. O etnocentrismo europeu, diante do outro, buscou mostrar sua superioridade cultural, religiosa e racial. Sob este **enfoque etnocêntrico**, houve uma restrição da humanidade, da virtude e da racionalidade aos cristãos europeus.

Estavam na base deste enfoque teorias<sup>40</sup> que pretendiam marcar a superioridade europeia sobre outros povos (“raças” ou etnias) por critérios religiosos, biológicos - os quais identificavam, por exemplo, através de exames biométricos, traços relativos a raças superiores ou inferiores - e culturais (a teoria do evolucionismo cultural pressupunha a existência de culturas<sup>41</sup> mais adiantadas/complexas em detrimento de outras consideradas mais atrasadas/simples).

Nesta perspectiva, catequizar era relativo a “humanizar” e/ou “domesticar” (MONTERO, 2008). Para atender a estes objetivos, criaram-se os primeiros aldeamentos ou reduções indígenas. Nos primeiros séculos da colônia, os jesuítas procuraram aprender as

<sup>38</sup> De acordo com Souza *et al.* (2010): “Um dos documentos que sistematizou e universalizou os métodos jesuíticos de ensino, em 1599, foi o *Ratio Studiorum*”. Segundo os autores, a atuação dos jesuítas “foi uma obra da Conquista que antecedeu cronologicamente o *Ratio Studiorum*, mas que o influenciou durante sua elaboração”.

<sup>39</sup> Com a saída dos jesuítas, outras missões católicas conduziram a educação dos índios.

<sup>40</sup> Tais teorias foram questionadas e superadas pela influência dos estudos antropológicos desenvolvidos a partir do século XX, especialmente os estudos de Lévi-Strauss. Tais estudos revelaram “a complexidade extraordinária dos povos ‘selvagens’ e seus elaborados processos de abstração, nem sempre abarcáveis pela razão ocidental” (FERREIRA NETO, 1997, p. 321).

<sup>41</sup> Cultura aqui entendida como “todo o modo de vida” de um povo (WILLIAMS, 1969, p. 20), relativa a tradições, cosmovisão, costumes, organização social, crenças, modos próprios de transmitir conhecimentos.

línguas indígenas e usavam-nas nas práticas educativas por facilitarem o aprendizado dos índios, entretanto, a partir de 1757, o uso obrigatório do Português regulamentado por Pombal converteu-se “em princípio inquestionável” e as missões se tornaram, nos termos de Meliá (1979, p. 70), “os apóstolos da doutrina pombalina”.

De acordo com Ferreira da Silva e Azevedo (1995, p. 150), no Período Imperial, “a educação indígena permaneceu a cargo de missionários católicos de diversas ordens, por delegação tácita ou explícita da Coroa Portuguesa”. A política integracionista do Período Imperial foi orientada para a mestiçagem (branqueamento da raça) e para a preparação de mão-de-obra indígena para substituir a mão-de-obra dos escravos negros. Desta forma, a proposta de “aldeamento, catequese e educação” para “civilizar” os indígenas permaneceu a mesma.

O período seguinte, marcado pelo avanço do processo de ocupação não índia, de territórios tradicionalmente ocupados pelos índios, foi caracterizado pela violência física e simbólica. A expansão capitalista que ocorreu na passagem do século XIX para o século XX promoveu um choque violento para as populações ameríndias que habitavam certas regiões brasileiras. Surgiram intensos conflitos fundiários e, em consequência, as populações indígenas das áreas mais afetadas tiveram seus territórios expropriados e estavam fadadas ao aniquilamento. Neste contexto, foi criado o Serviço de Proteção aos Índios (SPI), em 1910, órgão oficial responsável pela tutela e pela proteção dos indígenas, e, em consequência, foram criados os aldeamentos ou reservas indígenas “oficiais”.

“No que tange à educação escolar, alegou-se uma preocupação com a diversidade linguística e cultural dos povos indígenas” (FERREIRA, 2001, p. 74). Preocupação essa que desencadeou “maior ênfase no trabalho agrícola e doméstico, com vista à integração dos índios à sociedade nacional, enquanto produtores de bens de interesse comercial para abastecer o mercado regional” (p. 75). Sob o **enfoque integracionista**, o objetivo era transformar os indígenas em trabalhadores nacionais através da imposição da cultura dominante/ocidental visando sua total integração à sociedade “civilizada”.

Entretanto, os processos de escolarização no período do Serviço de Proteção ao Índio (SPI) não levaram em conta a diversidade linguística e cultural dos diversos grupos indígenas brasileiros, pois esse órgão via-se “impossibilitado” de preparar gramáticas, alfabetos e professores para ensinar nas línguas indígenas (FERREIRA, 2001, p. 75). Este período

também foi marcado pela inclusão das missões evangélicas protestantes no processo de educação nas áreas indígenas (e fora delas também).

Com a extinção do SPI e a criação da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) em 1967, houve modificações nas orientações oficiais, uma vez que o Brasil estava sob o regime da ditadura militar e, nesse período, segundo Giroto (2001),

O projeto do Estado ditatorial (1964-1984) para as populações indígenas apresenta diferentes fases com especificidades de tempo e lugar. Mas de uma maneira geral, podemos afirmar que as políticas indigenistas do período foram definidas em consonância com interesses dos grupos hegemônicos da sociedade representantes do grande capital. Os objetivos nacionais são delineados pela *Doutrina de Segurança Nacional* defendida pelas forças armadas que têm um papel preponderante na definição e caracterização do projeto que previa a transformação do país numa potência mundial. (GIROTO, 2001, 55, grifo da autora).

Nesse contexto, a FUNAI, que desejava instituir uma política indigenista aceita internacionalmente<sup>42</sup>, instaurou o ensino bilíngue. Com o Estatuto do Índio (Lei 6.001 de 1973), o ensino das línguas nativas nas escolas tornou-se obrigatório e a alfabetização indígena deveria ser feita “na língua do grupo” (Artigo 49).

Para a execução do ensino bilíngue, a FUNAI recorreu ao *Summer Institute of Linguistics* (SIL) - em português, é traduzido por Instituto Linguístico de Verão. Denominado mais contemporaneamente no Brasil como “Sociedade Internacional de Linguística”. O SIL era uma Instituição missionária protestante ligada à missão internacional *Wycliffe Bible Translators* e atuava em mais de 50 países junto a grupos indígenas em projetos de evangelização, alfabetização e tradução da Bíblia.

Esta instituição contava (e ainda conta) com linguistas especializados em aprender e descrever as línguas indígenas, organizar gramáticas, alfabetos e preparar cartilhas de alfabetização para o ensino da leitura nas línguas indígenas. As cartilhas em língua indígena adotaram o método silábico e seguiam um padrão básico: apresentavam ilustrações simples feitas por indígenas (poucos desenhos) textos pequenos com frases curtas e faziam a separação das sílabas para memorização. Os textos e as sílabas iam ficando mais complexos à

---

<sup>42</sup> Na época, havia acusações internacionais contra o Brasil, quanto ao extermínio cultural dos povos indígenas (KINDELL *apud* MELIÁ, 1979, p. 50). Ainda, a alfabetização na Língua Portuguesa a crianças cuja língua materna era a de seu grupo étnico era responsável por insucesso escolar e conseqüente abandono da escola.

medida que se avançava no processo de alfabetização. Pode-se dizer que seguiam o mesmo padrão do método silábico das cartilhas nacionais do tipo “Caminho Suave”.

O SIL propôs, à época, uma educação pautada por um **enfoque bilíngue-bicultural**, para o qual a educação escolar deveria estar centrada na língua materna dos grupos indígenas e no respeito às suas diferenças étnicas. As teorizações que sustentaram esse modelo foram produzidas pelos próprios missionários do SIL, especializados em estudos na área da Linguística, e estavam relacionadas às facilidades de se obter melhores resultados no processo de alfabetização através do uso da língua materna.

Este modelo foi/é considerado por estudiosos (MONTE, 2000; COLETT, 2006; PALADINO, 2006) como bilinguismo de transição, servindo como “ponte” para a transição ao uso da Língua Portuguesa. Em linhas gerais, objetivava-se alfabetizar o índio na sua língua materna e através dela ensinar-lhe os conteúdos escolares básicos, bem como, concomitante ao processo de alfabetização, “permitir a aprendizagem da língua portuguesa e dos valores culturais brasileiros” (KINDELL *apud* BRITO, 1995, p. 38). Para efetivar a educação bilíngue, foram treinados os monitores indígenas bilíngues que atuavam juntamente com professores não índios nos processos de alfabetização.

Ao estabelecer convênios com o SIL o Estado evitou investimentos na educação escolar indígena repassando ações de sua responsabilidade para a instituição. Conforme Ferreira (2001):

A FUNAI adotou integralmente o modelo do SIL por várias razões. Tinha como objetivo instaurar uma política indigenista internacionalmente aceita e cientificamente fundamentada, suprimindo as deficiências do SPI no que diz respeito à desqualificação do quadro técnico. O ensino bilíngue, garantido pelos especialistas do SIL garantiria também a integração eficiente dos índios à sociedade nacional, uma vez que os valores da sociedade ocidental seriam traduzidos nas línguas nativas e expressos de modo a adequar às concepções indígenas.

[...]

O SIL acabou desempenhando o papel de criador, implementador e de responsável pelos programas de educação bilíngue e bicultural desenvolvidos em áreas indígenas, apoiados e oficializados pelo órgão indigenista oficial (FERREIRA, 2001, p. 77; p. 79).

Mesmo com a instituição da educação bilíngue o enfoque integracionista permaneceu: “a educação bilíngue se firmou, assim, como tática para assegurar interesses civilizatórios do Estado, favorecendo o acesso dos índios ao sistema nacional” (FERREIRA, 2001, p. 76) através da “substituição gradativa da cultura indígena pela chamada cultura nacional” (FUNAI *apud* BRITO, 1995, p. 100). Ainda, de acordo com Kahn e Franchetto (1994): “O Estado tutor jamais se preocupara em colocar em prática uma política de educação específica para o índio que não fosse voltada para a integração” (KAHN; FRANCHETTO, 1994, p. 06).

Contudo, no campo indigenista, fomentado por militantes de forças progressistas da igreja católica, especialmente, missionários do Conselho Indigenista Missionário (CIMI), permanecia um movimento contrário à atuação das missões evangélicas, o qual se opunha ao modelo educacional integracionista por considerá-lo responsável pela substituição dos “valores indígenas tradicionais por outros da sociedade dominante” (FERREIRA, 2001).

A atuação do SIL não abrangia todas as áreas indígenas tuteladas pela FUNAI, desta forma, cumpre destacar que, concomitante ao período de atuação do SIL, a FUNAI mantinha outras escolas funcionando nas áreas indígenas com o apoio das secretarias regionais de educação e de outras missões religiosas. Essas “utilizavam os programas e currículos das secretarias de educação dos estados onde se situavam” e os materiais escolares e didáticos encontrados em outras escolas (BRITO, 1995, p. 47). Nestes casos, não havia orientação no sentido da diferenciação curricular ou da diferenciação do ensino e os objetivos da educação também estavam voltados à integração ou assimilação dos índios à sociedade.

No período correspondido aos anos 1970 e 1980, houve ampla mobilização de agentes indigenistas para a organização do movimento indígena no Brasil em prol da luta pela terra, saúde, educação. De acordo com Brito (1995, p. 109), “partindo do pressuposto básico de que o Brasil é um país pluriétnico e plurilíngue”, o movimento indigenista destacava os direitos dos povos indígenas “consignados em tratados e acordos internacionais assinados pelo governo brasileiro”. Este período na história da EEI no Brasil foi caracterizado pela mobilização e participação de organizações não-governamentais “pró-índio”<sup>43</sup> na articulação

---

<sup>43</sup> Estas organizações assumiram uma postura de militância em prol da garantia e da defesa dos direitos indígenas relacionados à garantia de territórios, educação “diferenciada”, saúde, entre outros. Entre elas podemos citar: a Comissão Pró-Índio de São Paulo (CPI/SP), o Centro Ecumênico de Documentação e Informação (CEDI), a Associação Nacional de Apoio ao Índio (ANAÏ) e o Centro de Trabalho Indigenista (CTI). Também, resultantes de setores progressistas da Igreja Católica, são criadas a Operação Anchieta (OPAN - 1969) e o Conselho Indigenista Missionário (CIMI – 1972), que atuava na da educação escolar para os índios.

de “encontros nacionais de educação para índios<sup>44</sup>” e na criação de projetos alternativos de educação escolar para os indígenas em áreas indígenas (FERREIRA, 2001, p. 87).

Destacamos que este período foi marcado pelo processo de redemocratização do país quando a formulação de alternativas ao padrão de provisão estatal de serviços públicos na área social foi uma característica importante (FARAH, 1995).

Os projetos alternativos na EEI<sup>45</sup> corresponderam a experiências isoladas no campo da alfabetização indígena desenvolvidas em algumas áreas indígenas do país por agentes de organizações não governamentais (ONGs) e de segmentos progressistas da Igreja Católica. Estas experiências se caracterizavam pela forte oposição que faziam à educação escolar desenvolvida pela FUNAI e missões religiosas por considerá-la uma educação “colonizadora”.

Tais projetos pretendiam oferecer uma experiência educacional diferenciada que superasse o modelo integracionista oficial e que estivesse voltado para a autodeterminação dos povos indígenas sobre seus próprios projetos de futuro e que respeitasse as especificidades linguísticas e culturais, bem como, os métodos próprios de aprendizagem dos diferentes povos indígenas. O estabelecimento desses projetos foi norteado por uma discussão de cunho teórico metodológico confrontando as categorias “educação do índio” e “educação para o índio”, sendo o trabalho de Meliá (1979) a principal referência.

Adotando uma perspectiva notadamente antropológica, Meliá<sup>46</sup> (1979) defendia que a educação indígena ou do índio dizia respeito à socialização no grupo no sentido de perpetuar o modo de ser (costumes, visão de mundo) de cada grupo étnico. Desta forma, a partir de um **enfoque comunitário** entendia que “a cultura indígena é ensinada e aprendida em termos de socialização integrante” (p. 10). Para esse autor, a educação, como processo, deveria “ser pensada como a maneira pela qual os membros de uma dada sociedade socializam as novas

---

<sup>44</sup> O “I Encontro Nacional de Educação Indígena” foi organizado pelo CPI/SP em 1979 e deu origem a vários outros encontros nacionais e “regionalizados”. Estes encontros, organizados pelas organizações de apoio às lutas indígenas (CPI/SP, OPAN, CIMI), reuniam indigenistas e professores especialistas em diferentes áreas do saber (Pedagogia, Sociologia, Antropologia, Linguística) para discutir questões relacionadas à educação escolar indígena no país.

<sup>45</sup> Um tipo de “balanço” destas experiências foi feita nos “Encontros de Educação Indígena” entre os anos de 1982-1988 os quais reuniram indigenistas e especialistas/assessores das áreas da Linguística, Antropologia e Educação. Os relatórios detalhados destes encontros são descritos em Emiri; Monserrat (1989).

<sup>46</sup> Missionário da ordem dos jesuítas, residente no Paraguai, antropólogo e pesquisador de etnias de língua guarani, especialmente os Kaiowá, tem participado ativamente do processo da construção da escola diferenciada para índios no Brasil.

gerações, objetivando a continuidade dos valores e instituições consideradas fundamentais”. (p. 11).

A educação indígena foi tomada como um processo contínuo total e global envolvendo todas as áreas e etapas da vida do indivíduo e tendo a participação de toda a comunidade. Este **enfoque comunitário** da educação seria reivindicado para a educação escolar diferenciada ao longo dos anos 1970-1980 e seria incorporado aos documentos normativos/curriculares na década seguinte.

Já a educação para o índio, relacionada à intenção de assimilação dos índios à sociedade envolvente, foi acusada de reforçar a marginalização destes devido a fracassos no processo de escolarização e por não atender à especificidade do modo de ser dos índios, nem oferecer respostas aos seus problemas em situação de contato.

Vale destacar essas ideias em quadro elaborado por Meliá, no qual apresentou os contrastes entre a educação indígena e a educação para o índio:

Quadro 2: Educação indígena *versus* Educação para o indígena<sup>47</sup>

<b>EDUCAÇÃO INDÍGENA</b>	<b>EDUCAÇÃO PARA O INDÍGENA</b>
<b>Processos e meios de transmissão</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Educação informal e assistemática</li> <li>- Transmissão oral</li> <li>- Rotina da vida diária</li> <li>- Inserção na família</li> <li>- Sem escola</li> <li>- Comunidade educativa</li> <li>- Valor da ação</li> <li>- “Aprender fazendo”</li> <li>- Valor do exemplo</li> <li>- Sacralização do saber</li> <li>- Persuasão</li> <li>- Formação da pessoa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Instrução formal e sistemática</li> <li>- Alfabetização e uso de livros</li> <li>- Provocação de situações de ensino artificiais</li> <li>- Deslocamento para a aula</li> <li>- Com escola</li> <li>- Especialistas da educação</li> <li>- Valor da memorização</li> <li>- “Aprender memorizando”</li> <li>- Valor da coisa aprendida</li> <li>- Secularização do conhecimento</li> <li>- Imposição</li> <li>- Adestramento para “fazer coisas”</li> </ul>
<b>Condições de tratamento</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Processo permanente durante toda a vida</li> <li>- Harmonia com o ciclo de vida</li> <li>- Gradação da educação conforme o amadurecimento psicossocial do indivíduo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Instrução intensiva durante alguns anos</li> <li>- Sucessão de matérias que têm que ser estudadas e saltos de uma para outra</li> <li>- Passagem obrigatória por um currículo determinado de antemão para todos</li> </ul>
<b>Natureza dos conhecimentos transmitidos</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Habilidade para a produção total dos próprios artefatos e instrumentos de trabalho</li> <li>- Integração dos conhecimentos dentro de uma totalidade cultural</li> <li>- Integração correta na organização tribal</li> <li>- Aprofundamento nos conhecimentos das tradições religiosas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Manipulação de tecnologia importada</li> <li>- Segmentação dos conhecimentos adquiridos</li> <li>- Adaptação dentro de um estrato ou classe da sociedade nacional</li> <li>- Conversão e catequese para uma nova religião</li> </ul>
<b>Funções sociais da educação</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ajustamento das gerações</li> <li>- Preservação e valorização do saber tradicional, em vista a uma inovação coerente</li> <li>- Seleção e formação de personalidades livres</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Afastamento e mudança com respeito à vida dos velhos</li> <li>- Adaptação contínua às novidades, mesmo ainda não compreendida</li> <li>- Massificação do genérico</li> </ul>

Fonte: MELIÁ (1979, p. 52)

<sup>47</sup> Usamos este quadro no trabalho como recurso ilustrativo e historicamente datado (1979) do pensamento e enfoque teórico que influenciou em grande medida as propostas de EEI daquele momento (anos 70-80) e de períodos posteriores.

A partir dos contrastes levantados, e tomando como referência análises de Fernandes (1975) sobre a educação indígena Tupinambá, Meliá apresentou uma síntese que representa a diferença básica entre os dois sistemas: “a nossa [educação para o índio] é uma ‘educação para uma sociedade em mudança’, enquanto que a indígena é ‘uma educação para uma sociedade estável’”. Desta forma, “enquanto a educação indígena se processa sempre em termos de continuidade, a educação para o indígena pretende estabelecer a descontinuidade e ruptura com o tempo anterior. A criança é tomada como ‘tábula rasa’”.

Nesta perspectiva, a imposição da educação escolar aos indígenas podia ser problemática, pois “a alfabetização indígena é uma interferência na educação indígena” (MELIÁ, 1979, p. 60). Entretanto, foi reconhecida a necessidade da alfabetização para a situação de contato dos índios com a sociedade nacional especialmente no sentido de que os índios se apropriassem dos saberes necessários (ler, escrever) para usá-los contra o processo de assimilação.

Este enfoque estava relacionado à ideia de que a educação escolar incorporasse a ação pedagógica indígena, uma vez que “a educação desenvolvida pelos povos indígenas lhes permite que continuem sendo eles mesmos e mantenham a transmissão de suas culturas por gerações” (MELIÁ, 1999, p.11). Para tanto, foram realizadas considerações no sentido de pensar um modelo de alfabetização que se pautasse na realidade indígena numa perspectiva de que a alfabetização viria apenas complementar a educação indígena e não substituí-la.

Diante disso, se considerava, entre outras, as condições relativas à localização das aldeias, à persistência das tradições religiosas, à situação econômica, ao grau de contato com a sociedade envolvente e as condições da alfabetização: alfabetizador, local, tempo escolar, materiais escolares específicos, conteúdos para ler e escrever as quais devem estar estritamente relacionados ao universo indígena (terra, casa, comunidade, cultura, organização social<sup>48</sup> e econômica, religiosidade, política).

Outro fator, destacável, seria a situação linguística do índio (qual a língua materna, qual o grau de bilinguismo) com o objetivo de propor um ensino bilíngue que ensinasse a Língua Portuguesa, sem detrimento da indígena. Para isso, devia ser adotado o conceito de diglossia, que pressupunha a ideia de línguas em conflito onde uma era

---

<sup>48</sup> A Antropologia tem contribuído para o entendimento de que os grupos étnicos indígenas dispõem de diferentes formas de organização social relacionadas à ocupação do espaço, à maneira em que as famílias se organizam, à divisão das tarefas cotidianas entre (homens e mulheres, adultos e crianças), entre outros fatores societários.

privilegiada/legitimada em detrimento da outra, ao invés do conceito de bilinguismo [...] “a doutrina da educação bilíngue e bicultural baseia-se geralmente no sofisma do biculturalismo e bilinguismo perfeitos” (MELIÁ, 1979, p. 87).

Contudo, parecia que os conflitos linguísticos visualizados pelo autor estavam apenas na base local em que um ensino bilíngue, descompromissado com a preservação dos grupos étnicos, poderia levar ao sufocamento das culturas e línguas indígenas.

Uma verdadeira educação e ensino bilíngue poderiam dar-se, conforme um modelo que poderíamos chamar de paralelismo, onde, mesmo admitindo uma relativa separação de áreas, procura-se reduzir o desequilíbrio diglótico. É precisamente a área dos chamados estudos sociais, nos quais entrariam a mitologia, a organização social, a história do povo indígena, a que deveria entrar na alfabetização inicial e continuar com pelo menos os mesmos tempos e intensidade em todo o desenvolvimento do ensino bilíngue. A área dos ensinamentos técnicos poderia se desenvolver preferentemente na língua nacional. (MELIÁ, 1979, p. 89).

A questão dos “ensinos técnicos” não estava bem esclarecida, contudo, pela menção feita à necessidade de escolarização apontada pelos índios relacionada a: “dominar técnicas do civilizado”, “defender-se contra exploração salarial e nos tratos comerciais”, “defender a própria terra com instrumentos jurídicos”, entre outros fatores apontados (p. 59-60), deduzimos que se tratava de ensinamentos ligados à sociedade envolvente que deveriam ocorrer numa etapa mais avançada do processo de alfabetização em que os falantes de língua materna indígena já estivessem caminhando para o domínio do Português como segunda língua.

Essa perspectiva de escolarização estava relacionada à instrumentalização para conviver em situação de contato, vista como um “mal necessário”, devendo ser conduzida de forma a não prejudicar a continuidade do grupo e contribuir para sua afirmação étnica. Na obra já citada, Meliá limitou-se a discutir apenas a questão da alfabetização e não a possibilidade da progressão nos estudos após a alfabetização inicial, também apontada como uma necessidade visualizada por indígenas.

Essas teorizações estiveram na base das propostas alternativas de EEI que surgiram nos anos de 1970 e subsidiaram estudos e reivindicações por uma educação escolar diferenciada (em relação aos outros modelos de escolarização) e específica (pautada pelos

interesses, língua e costumes de cada grupo étnico) que possibilitasse a educação indígena na escola.

Desde os primeiros estudos sobre processos de EEI (a partir de meados da década de 1970), até os estudos mais contemporâneos, foi recorrente a ênfase na importância/relevância da utilização das línguas indígenas e de materiais didáticos específicos na educação escolar, bem como o respeito às pedagogias tradicionais indígenas desenvolvidas na educação indígena. Para Dias da Silva,

Um dos pressupostos básicos deste trabalho [seu próprio artigo] é o entendimento e a afirmação de que têm existido historicamente formas próprias de educação indígena, e de que as pedagogias indígenas constituem valores fundamentais, que devem também orientar os trabalhos escolares e a elaboração de uma política indígena de educação escolar. (1999, p. 62).

Este enfoque estaria relacionado à proposição de uma educação “voltada pra dentro”, não integradora, a serviço da valorização das culturas e identidades étnicas e da construção da autonomia e/ou da auto-sustentabilidade dos povos indígenas. Cabe ressaltar que a autonomia reivindicada dizia respeito tanto à condução/apropriação da escola pelos índios, como à condução do próprio destino/futuro enquanto grupo étnico.

No sentido de promover uma educação para o índio voltada para os interesses indígenas, as propostas alternativas preocupavam-se com o processo de recuperação da autonomia ou do desenvolvimento da autodeterminação dos grupos étnicos e da revitalização das culturas supostamente “sufocadas” pelo processo de colonização. Desta forma, essas propostas “definiam novas possibilidades de flexibilização curricular” (MONTE, 2000, p. 128).

Além da base antropológica, representada por Meliá, o “método Paulo Freire”, ou “pedagogia do oprimido”, voltado a uma educação popular para a prática da liberdade e da autonomia, foi amplamente usado na efetivação das propostas alternativas de educação para o índio (MONTE, 2000, p. 125).

Reconhece-se nas atuais tendências deste tipo de alfabetização a filosofia e a metodologia de Paulo Freire. Mas esta tomou, quando aplicada à pedagogia indígena, novas expressões e formas. O próprio Paulo Freire (1986: 133), numa assembleia do CIMI/MT (1982) falou que ‘toda a leitura da palavra é

sempre precedida pela leitura do mundo'. Esse novo modo de ler o mundo suscita novos modos de ler palavras. Para a leitura do mundo indígena, o alfabetizador tem que se tornar 'alfabetizado' ele próprio, aprendendo a respeitar as palavras e o lugar que elas ocupam no sistema. Só assim as palavras escolhidas guardam toda a vitalidade de suas relações e raízes. Os trabalhos que resultaram da nova posição do alfabetizador dentro do mundo indígena são neste sentido reveladores (MELIÁ, 1989, p. 14).

De acordo com as análises de Meliá, o método de Paulo Freire adquiriu especificidade na EEI, pois o educador/alfabetizador deveria assumir uma posição de educando/aprendiz para entender o universo indígena e atribuir sentido às palavras no “mundo indígena”

Para Brito (1995), “a utilização dos parâmetros de educação popular nos projetos alternativos de educação para o índio”, estava relacionado à produção acadêmica em termos de educação brasileira, naquele momento histórico, apresentando-se “como parte da produção teórica da sociedade capitalista, num dado momento de seu desenvolvimento histórico” (p. 95).

Os debates em torno de questões linguísticas causaram divergências entre os agentes do indigenismo alternativo, a polêmica recaía sobre qual língua usar no processo (BRITO, 1995, p. 70). Grosso modo, uns defendiam a utilização das línguas maternas indígenas enquanto possibilidade de melhores resultados no processo de aprendizagem e contribuição para sua valorização; outros defendiam que a alfabetização devia ser em Português, pois é a língua privilegiada na situação de contato e, ainda, a escrita descaracterizaria as línguas indígenas e seus processos de transmissão pautados na oralidade.

Desta forma, estabelecida a língua da alfabetização, essa era desenvolvida a partir de “palavras geradoras” consideradas foneticamente simples e que faziam parte do universo cultural dos alunos para avançarem para as palavras mais complexas (BRITO, 1995, p. 74). Em virtude do entendimento de que a educação para o índio deveria orientar-se para a preservação e valorização das culturas e identidades indígenas havia a intenção de se produzir materiais didáticos específicos, especialmente “cartilhas”, para cada realidade indígena e de se prepararem índios residentes nos locais onde a alfabetização era realizada e falantes das línguas em questão para servirem de monitores ou interpretes no processo de ensino bilíngue e produção de materiais específicos.

Sobre as “cartilhas” e livros produzidos no período houve uma intensa participação dos índios no processo de elaboração, especialmente nas ilustrações. Meliá (1989), mesmo reconhecendo o caráter provisório e experimental das cartilhas elaboradas, passíveis de limitações metodológicas e de conteúdo, fez considerações positivas a seu respeito apontando que estava se criando um novo tipo de literatura de cunho indígena.

Mas a novidade dessas cartilhas não se limita aos recursos gráficos adotados. Embora importantes e criativos, eles fazem parte de um processo de alfabetização, que tem que operar mais com signos do que com símbolos. Qualquer cartilha, seja qual for a sua proposta visual, deve seguir uma gradação que vai dos conjuntos silábicos mais simples para os mais complicados. Este fato tem motivado, em muitas cartilhas, a banalização da palavra, que é vista apenas sob o aspecto técnico de ‘facilidade’. Combinar o processo didático com as palavras de conteúdo cultural relevante é um desafio ao qual procuram responder essas novas cartilhas. Existe um universo que é dado visualmente pelo desenho ou discutido oralmente, no qual brota a palavra geradora. Nesta palavra se detectam as sílabas que, por sua vez, se expandem em famílias silábicas, geradoras também de outras unidades significativas: palavras, frases, textos [...]. Desse modo, a leitura do universo produz visões novas deste mesmo universo e criação propriamente literária. Certamente, a maioria dos textos que figuram nas novas cartilhas se refere ao mundo tradicional: mato, roça, aldeia, vida cotidiana, mitologia e rituais antigos. Mas pela escrita eles deixam de ser ditos de modo tradicional, embora não estejam desligados do contexto cultural. As palavras da língua escrita passam a formar parte da língua do índio, num movimento que abre a novos modos de dizer e de ser. Esse tipo de cartilha, respeitando a língua, não reproduz simplesmente a realidade linguística, mas a produz. Pouco a pouco, textos de alfabetização e livros de leitura passam a ser obras de literatura. (MELIÁ, 1989, p. 15).

Nessas considerações identificamos claramente a orientação para o uso do Método Paulo Freire (palavras geradoras) aliado ao Método Silábico (das mais simples para as mais complexas), método usado amplamente na alfabetização nas escolas nacionais em geral à época. Outra questão levantada foi a inovação/transformação trazida pela escrita em língua indígena, uma vez que a escrita pode ser apropriada pelos índios ao ponto de se fazer “uma educação indígena pela escrita” e de se “conquistar uma identidade nova pela escrita” usando-a para se defenderem, para conhecer melhor a sociedade não índia e para reivindicarem seus direitos (MELIÁ, 1989, p. 16).

Enquanto estas experiências alternativas representavam uma ruptura com os modelos oficiais de escolarização dos índios, o indigenismo alternativo fazia articulações no sentido do

Estado incrementar, como política e prática oficiais, uma educação diferenciada que rompesse de vez com a orientação para a integração.

Os anos 1980, caracterizados como um “processo de transição” entre a ditadura e a reabertura democrática, e os anos 1990 foram marcados pelo movimento de agentes indigenistas ligados às propostas alternativas e de lideranças indígenas, como alguns professores índios que foram sendo formados neste processo no sentido de promoverem uma conquista da escola pelos índios e de propiciarem “a transformação da educação para o índio em educação escolar indígena” (BRITO, 1995, p. 98). A elaboração e efetivação de “propostas alternativas de currículo” faziam parte das investigações e reivindicações naquele momento (MONTE, 2000, p. 130).

Num momento em que a FUNAI renovava o convênio com o SIL estendendo-o a outras missões religiosas, as organizações indígenas e indigenistas foram se organizando e criando fóruns de discussão (encontros, assembleias) na proposição de um rompimento com a escolarização oficial considerada integradora e prejudicial à reprodução dos grupos indígenas. Como exemplos destes fóruns destacavam-se os Núcleos de Educação Indígena, que contavam com integrantes de ONGs (indígenas, indigenistas, antropólogos, linguistas) e de agências estatais (secretarias de educação e da própria FUNAI).

A necessidade de assessorias especializadas levou ao engajamento de universidades (UFRJ, UNICAMP) e seus respectivos pesquisadores (das áreas da Linguística, Etnomatemática e Educação) a envolverem-se com a questão da EEI. Esses participavam dos encontros, assembleias, movimentos, programas de formação e gradativamente foram assumindo certa militância à causa (EMIRI e MONSERRAT, 1989, p. 246). Como explicitado por Capacla (1995):

Cabe ressaltar que, ainda hoje, a participação de não-índios - antropólogos, linguistas, educadores, etnomatemáticos e outros colaboradores - tem sido importante no processo de construção das escolas indígenas, na elaboração de leis regulamentares, na assessoria de encontros de professores indígenas, na composição de um comitê consultivo junto ao MEC, etc. Sua atuação acompanhando a construção de currículos, por exemplo, é prevista nas ‘Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena’ (CAPACLA, 1995, p. 36).

Desta forma, o embate acadêmico em torno das propostas foi se constituindo, sobretudo, a partir de teorizações produzidas no cruzamento dos campos da Educação, da Linguística e da Antropologia na defesa da educação diferenciada: bilíngue e intercultural. A educação diferenciada deveria ser conduzida numa escola também específica e diferenciada, pautada pela ideia de valorização dos etnoconhecimentos ou etnociências em diálogo com os conhecimentos advindos de outras culturas.

Este **enfoque relativista** teve forte influência de estudos pautados pela etnomatemática, cujo fundador e principal representante no Brasil é Ubiratan D'Ambrósio. Tais estudos, grosso modo, procuraram/procuram evidenciar que os diferentes povos possuem diferentes formas para entender e explicar a existência e sua relação com o meio, ou seja, produziram conhecimentos matemáticos (entre outros etnoconhecimentos) sobre si mesmos, sobre o mundo e sobre o processo de sua adaptação e experiência na luta pela sobrevivência (D'AMBROSIO, 2009; SCANDIUZZI, 2009).

A partir da recusa em aceitar o conhecimento acadêmico (caracterizado como etnocêntrico e de matriz ocidental ou produzido pela racionalidade ocidental) como único sistema de conhecimento possível, os estudos etnomatemáticos procuram afirmar a existência de outras formas de pensar como sistemas estruturados de conhecimentos. Ou seja, afirmam a existência de outras racionalidades que não a ocidental produzida pela ciência moderna. Tal posicionamento se dá a partir de um enfoque notadamente relativista.

Segundo Knijnik,

[...] a etnomatemática se contrapõe às teorizações etnocêntricas, devendo muito de sua conformação à perspectiva do relativismo cultural. Este, ao reduzir o viés etnocêntrico e enfatizar a descrição das culturas do ponto de vista de sua coerência interna, estabelece uma ruptura com aquelas posições, constituindo-se em uma perspectiva analítica [...]. (KNIJNIK, 1996, 103).

O **enfoque relativista** coloca no centro da discussão a questão da arbitrariedade cultural. A partir de uma perspectiva antropológica, sob este enfoque, entende-se que sistemas de conhecimentos, bem como as culturas (entendidas como sistemas de significação), de diferentes grupos possuem sua própria coerência interna e, portanto, devem ser descritas a partir de seus próprios códigos e de seus próprios valores e não devem ser hierarquizadas.

Nas discussões postas no campo da EEI (PAULA, 1999; ROSSATO, 2002; DALMOLIN, 2003, entre outros), o **enfoque relativista** esteve na origem da ideia de interculturalidade a partir da qual os conteúdos indígenas deveriam compor o currículo ao lado dos outros conteúdos (universais) não sendo considerados nem inferiores, nem superiores, mas diferentes.

O conceito de interculturalidade, segundo Collet (2002, p. 01), seria “utilizado, tanto para se referir à situação real dos povos e das escolas indígenas, que estariam ‘entre culturas’, quanto como ideal de educação, que buscaria construir uma nova proposta curricular”. Ainda, segundo a autora, “a noção de cultura, por trás da ideia de interculturalidade, vem de uma visão essencialista, sendo ela tratada como algo imutável e coerente”.

Sob este **enfoque culturalista**, a escola foi/é vista como espaço privilegiado de educação para o fortalecimento étnico, valorização das práticas culturais dos grupos específicos e para a prática da interculturalidade, caracterizada por uma relação de diálogo/aprendizagens/trocas “entre culturas” e respeito mútuo.

As escolas indígenas não se atêm à simples convivência entre culturas diferenciadas, ao contrário, caracterizam-se pela intenção em promover a relação entre culturas diferentes. Esta intencionalidade, por sua vez, caracteriza a perspectiva identificada como intercultural. (DALMOLIN, 2003, p. 17).

A proposição básica delineada era a de que a escola fosse apropriada e dirigida pelos índios e transformada em um espaço de educação. Assim, o professor índio se tornou uma categoria necessária ao modelo dessa escola. Sob este enfoque, nas produções sobre EEI, foi/é enfatizada a centralidade do papel do professor índio na construção e efetivação da escola diferenciada. Desta forma, a temática da formação de professores índios encontra-se intimamente relacionada ao “modelo” de escola pretendido, pois a ele deverá corresponder um tipo de professor (MONTE, 2000, p. 130).

A partir da atuação dos agentes do indigenismo alternativo, houve ampla articulação, organização e mobilização de vários grupos indígenas no país, apoiados e/ou assessorados pelas organizações “pró-índio”, ora em movimentos mais localizados ou regionalizados, servindo a causas específicas; ora em movimentos mais generalizados em que, apropriando-se

coletivamente da categoria genérica de “índio”, procuraram pressionar as autoridades para obter a garantia de direitos relativos à ocupação de seus territórios de ocupação tradicional, a programas oficiais de saúde e de educação diferenciados que fossem adequados às suas especificidades e que respeitassem as suas organizações sociais, línguas e dinâmicas culturais.

Conforme analisado por Rosa Helena Dias da Silva (1999; 2000), os movimentos indígenas surgidos a partir da luta pela vida e sobrevivência, tendo como principal característica a luta pela terra, passaram a reivindicar também a transformação da “educação escolar para índio” em “educação escolar do índio” com vistas à conquista da cidadania e autonomia indígena.

A mobilização de indígenas e não-indígenas em prol da garantia de direitos dos indígenas, entre eles o direito à diferença, culminou com as prerrogativas legais<sup>49</sup> da Constituição de 1988 (CF 1988) que, no Artigo 231, reconheceu “aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças, tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam”. E, no Artigo 210, § 2º, assegurou às comunidades indígenas “a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” no ensino fundamental. A *Lei de Diretrizes e Bases nº. 9.394/1996 (Artigos 32; 78 e 79)*, ao tratar da *Educação Básica*, reforçou o disposto na CF; e, no capítulo destinado às *Disposições Gerais*, responsabilizou o *Sistema de Ensino da União* a colaborar com as agências de fomento à cultura e de assistência aos índios no desenvolvimento de “programas integrados de ensino e pesquisas, para a oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas” (BRASIL, 1996).

A partir da CF 1988, como notado por Grupioni (2008, p.14), o Estado “assumiu o discurso” da educação diferenciada enquanto um “direito dos índios” e algumas medidas oficiais foram tomadas no sentido de normatizá-la no país.

No Decreto Nº. 26, de 04-02-1991, retirou-se da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) a incumbência exclusiva de conduzir processos de educação escolar junto às comunidades indígenas e atribuiu-se ao então Ministério da Educação e do Desporto (MEC) a coordenação das ações referentes à EEI, bem como a sua execução junto aos estados e municípios.

---

<sup>49</sup> Grupioni (1995; 2008) faz detalhamentos das lutas e mobilizações dos indígenas e indigenistas no parlamento, na assembleia constituinte e no processo de proposição e revisão do texto da LDBEN/1996 em torno da educação diferenciada.

Em 1993, foi criado, no MEC, o *Comitê de Educação Escolar Indígena* composto por pesquisadores, assessores e representantes dos professores indígenas, com a finalidade de “subsidiar as ações e proporcionar apoio técnico-científico às decisões que envolvem a adoção de normas e procedimentos relacionados com o programa de Educação Escolar Indígena” (BRASIL, 1993b, p. 10). Como analisado por Grupioni (2008),

[...] o discurso da educação diferenciada foi gestado fora do Estado e, em grande medida, em contraposição às suas práticas e retórica, em programas não oficiais de formação de professores indígenas e em encontros e seminários que reuniram índios, indigenistas e assessores universitários, alcançando relativo grau de sucesso ao impor uma agenda para a política indigenista oficial. Paradoxalmente, esse discurso se disseminaria país afora na medida em que foi encampado pelo próprio Estado e passou a ser veiculado por seus agentes e por atores que o faziam com seu aval, bem como a constar em documentos oficiais e normativos. (P. 39).

O currículo passou a ocupar um importante papel neste processo e os documentos curriculares instituídos oficializaram um discurso para gestão da diferença cujo enfoque principal foi/é dado por uma ideia/conceito de EEI como uma educação que deve contribuir para a não integração dos índios na sociedade envolvente e, ainda, instrumentalizá-los para viver em diálogo/interação com esta sociedade sem deixar de ser “eles mesmos”.

Tal entendimento foi traduzido pela ideia de prática da interculturalidade, para a qual os indivíduos devem ser preparados na escola através de um currículo que deve estar voltado para suas realidades sócio-culturais e linguísticas sem deixar de fora os conhecimentos “universais” socialmente úteis nas relações com a sociedade envolvente.

Sob este enfoque a diferença, que não possui uma definição *a priori*, foi/é tomada “como eixo para definição do currículo da escola indígena e categoria básica de produção de conhecimento” e “significa, dentro da história da educação escolar indígena, uma ruptura epistemológica, política e ideológica com as pedagogias dominantes” (NASCIMENTO, 2000, p. 10).

Nesse contexto, o MEC publicou, em 1993, as *Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena* e, em 1998, o *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas*<sup>50</sup>, “no bojo do processo de elaboração de novos parâmetros para a

---

<sup>50</sup> Tais documentos serão analisados mais detalhadamente nos capítulos 3 e 4.

educação básica” (GRUPIONI, 2008, p. 54). Esses documentos enfatizavam que a EEI deveria ser *específica e diferenciada, intercultural e bilíngue*. Em 1999, através do *Parecer CNE/CEB Nº. 14/1999* e da *Resolução CEB Nº. 03/1999* ficaram estabelecidos, no âmbito da educação básica, a estrutura e funcionamento das escolas indígenas brasileiras. Assim, o MEC deu forma, no âmbito do discurso oficial (GRUPIONI, 2008), à Escola Indígena como categoria específica de escola no país, ao menos.

As premissas básicas destes documentos foram incorporadas ao *Plano Nacional de Educação, Lei nº 10.172/2001*, sendo destinado um capítulo (capítulo 9) para a *Educação Indígena*. Ainda, em 2002, foi publicado o documento *Referenciais para Formação de Professores Indígenas*. E, como “parte integrante do pacote PCN em Ação, implementado pelo MEC”, foram lançados vários “documentos produzidos no âmbito do Programa *Parâmetros em Ação de Educação Escolar Indígena*, em 2002, voltado à formação de professores indígenas” (GRUPIONI, 2008, p. 54). Tais documentos diziam respeito à legislação específica sobre EEI, dados estatísticos sobre as populações indígenas, situação das escolas indígenas no país, entre outras questões pertinentes.

Ao período que se seguiu à CF 1988, o Estado implantou a escolarização diferenciada em diversas áreas indígenas do país, em alguns estados foram criados cursos de formação de professores índios em serviço e em algumas universidades cursos superiores específicos para a formação de professores índios. A partir de então, o MEC, através da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), tem procurado acompanhar os processos e de formação de professores índios.

Este período tem sido marcado por intensas discussões e avaliações (regionais e nacionais), no campo indigenista e nas organizações indígenas, sobre as reais possibilidades da efetivação da escolarização diferenciada. Nos diversos fóruns (encontros, seminários, congressos) organizados regularmente por Instituições indigenistas e acadêmicas “engajados” na questão da EEI (UCDB no MS, UNICAMP, entre outros) é comum a presença de professores índios expondo suas dificuldades na condução do processo de escolarização diferenciada, como: precariedade ou inexistência de materiais didáticos específicos, dificuldades de formação específica, precariedade das condições físicas das escolas, entre muitas outras<sup>51</sup>.

---

<sup>51</sup> Cumpre destacarmos que estas mesmas dificuldades foram e vem sendo enfrentadas também pelos professores não indígenas que atuam nas escolas da rede pública brasileira. Nesse sentido podemos apontar como

Grande parte dos problemas foi/é atribuído à falta de preparo ou à má vontade das secretarias estaduais e municipais de educação em se comprometerem com o oferecimento da educação diferenciada.

Após reivindicações e mobilizações indígenas e indigenistas, em 2009, o Estado resolveu reorganizar a estrutura de apoio ao oferecimento da EEI, criando um projeto amplo que envolve a participação coordenada de representantes do MEC, das Secretarias de Educação (estaduais e municipais), da FUNAI, das instituições indigenistas e de indígenas na proposição de uma nova política de gestão para a EEI. Este novo projeto é regulado pelo Decreto Nº 6.861, de 27 de maio de 2009, o qual “dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências”.

As propostas e experiências de realização da escolarização diferenciada têm sido analisadas e discutidas nos trabalhos acadêmicos, especialmente os que se seguiram após a promulgação da CF 1988, desta forma, como exemplos citamos os trabalhos de: Paula (1999) sobre a escolarização Tapirapé; Camargo e Albulquerque (2003) sobre a escolarização Xavante; Bergamschi (2007) sobre a escolarização Guarani, entre muitos outros.

A seção a seguir tratará mais especificamente dos debates acadêmicos em torno das propostas e experiências de oferecimento de escolarização diferenciada aos indígenas.

### **1.2.1 O debate atual sobre EEI e seus enfoques de análise e pesquisa**

Constatamos que houve/há pelo menos dois enfoques no campo da EEI, identificados a partir dos discursos e práticas que foram sendo desenvolvidos com a instituição da escola diferenciada, os quais estariam relacionadas ao momento histórico de seu desenvolvimento<sup>52</sup>.

O primeiro, o enfoque *legalista* que, aliado a uma postura *assistencialista* ou *tutelar*, defende a EEI no interior de uma ideia de legalidade e enfatiza a necessidade de que as

---

características do sistema público de ensino problemas com a rede física, com o material de apoio, com professores (baixos salários, más condições de trabalho, deficiências nos processos de formação/capacitação). São apontados como responsáveis por esta situação: insuficiência de recursos, centralização de decisões, burocratização, privatização e clientelização da política educacional, exclusão da comunidade e dos profissionais envolvidos dos processos decisórios e da gestão do sistema (FARAH, 1995).

<sup>52</sup> Evitamos aqui a polarização dos atores em torno destes enfoques os quais dizem respeito ao conteúdo das produções desenvolvidas neste imbricado campo da EEI, pois a depender do momento histórico, um mesmo indivíduo ou trabalho acadêmico pode ter adotado ou adotar posturas e/ou enfoques diferenciados.

proposições legais se cumpram. O segundo identificado como *revisionista*, evidenciado por meio de uma postura mais crítica diante das proposições, dos discursos e/ou práticas de EEI em curso.

Sob um **enfoque legalista**, atores e organizações que antes questionavam o Estado e sua orientação assistencialista se tornaram uma espécie de “aliados” do Estado no sentido de buscarem o cumprimento das leis e normalizações para efetivação de uma EEI específica e diferenciada, especialmente na década que se seguiu à promulgação da CF 1988.

Desta forma, surgiram muitos trabalhos acadêmicos (CAMARGO; ALBUQUERQUE, 2003; PAULA, 2008) em diferentes programas de pós-graduação (Letras, Educação, Antropologia, Linguística) interessados em evidenciar o desenvolvimento da educação diferenciada em diversas áreas indígenas do país, enfatizando o protagonismo indígena na condução dos processos escolares. Ficando os entendimentos conceituais, na maioria, restritos à concepção legal/oficial expressa nos documentos.

Sob este mesmo enfoque, especialistas defensores/militantes da escola diferenciada e agentes estatais que participaram do processo de ruptura e muitas vezes da elaboração dos documentos oficiais passaram a denunciar em seus estudos as dificuldades relativas à implantação das escolas indígenas<sup>53</sup>, como: entraves burocráticos, ausência de cursos específicos para formação de professores índios, ausência de materiais didáticos específicos, desinteresse das autoridades municipais e estaduais na regularização do magistério indígena e na instituição de políticas públicas que garantissem a efetivação e o funcionamento das escolas indígenas, entre muitos outros.

Nesta direção, Paula (2008) ao analisar a escola indígena Tapirapé reclama:

Em que pese o aparato jurídico-legal implantado desde a Constituição Federal de 1988, esta e outras escolas indígenas enfrentam dificuldades para assegurar um modelo de escola que respeite as especificidades de cada povo indígena. As políticas públicas destinadas aos povos indígenas, via de regra, ainda se pautam por práticas colonialistas que não reconhecem os indígenas

---

<sup>53</sup> A *Resolução CEB N.º 03/1999* estabeleceu, no âmbito da educação básica, a estrutura e o funcionamento das escolas indígenas brasileiras. Para que uma escola seja considerada “Escola Indígena” precisa atender a critérios específicos referentes à localização, clientela, língua usada, organização, etc. Conforme a resolução: “A atividade docente na *Escola Indígena* será exercida prioritariamente por professores indígenas oriundos da respectiva etnia” (Artigo 8º).

como interlocutores capazes de criar e gerenciar modelos de escolas adequados às suas realidades socioculturais. Ao contrário, a oficialização das escolas indígenas pelos órgãos estatais tem resultado em práticas de enquadramento destas escolas aos modelos vigentes na sociedade brasileira.

[...] Se acreditarmos que eles são capazes sim de se apropriar da instituição escolar, criando um modelo novo de escola a partir de seus referenciais culturais, reelaborando-a de modo que ela se integre ao processo educativo já existente em cada povo, então sim, poderemos pensar em políticas públicas que realmente compreendam o alcance do que está escrito na Constituição de 1988: que os processos próprios de aprendizagem sejam respeitados. (P. 171; p. 182).

Já Monte (2000), ao avaliar o processo histórico de constituição do campo da EEI “estabelecido como parte de lutas sociais e políticas mais amplas no Brasil e em outros países”, e, no que diz respeito a questões teóricas, pedagógicas e políticas, enfatiza a dificuldade do “exercício dos direitos democráticos contemporâneos nas tensionadas realidades, práticas e pautas sociais latino-americanas” (p. 132).

Ao mesmo tempo em que reconhece “avanços normativos e políticos” em âmbito nacional e internacional, essa autora chama a atenção para as dificuldades de sua implementação na prática.

[...] parece que estes novos princípios se desenvolvem melhor como conceitos e direitos, constituindo um rico campo de ideias e de leis, sem correspondência contínua com a realidade. Funcionam como referente ou paradigma dos quais é preciso partir para atingir as metas da qualidade, eficiência, equidade, além do reconhecimento da diversidade, como fundamentos básicos da democracia e das reformas educativas na América. Em outras palavras, existe uma impossibilidade básica de traçar paralelos entre as normas, de caráter universal, as pautas locais e as ações experimentais, aprisionadas nos contextos de onde nascem. (MONTE (2000, p. 132).

Enquanto alguns trabalhos evidenciam cobranças de cunho político aos órgãos oficiais no sentido de que as leis se cumpram (PAULA, 1999, entre outros), outros apresentam cobranças aos atores envolvidos no processo de execução da EEI, como as direcionadas aos professores índios. Conforme Camargo (2003),

[...] não basta ter reconhecida e garantida a diferença, se os próprios índios não construírem, na escola, um referencial etnocultural com o qual possam identificar-se e garantir a permanência de bens materiais e de capital

cultural, considerados imprescindíveis para uma relação de igualdade e liberdade. (CAMARGO, 2003, p. 360).

Assim, tem-se mantido o enfoque também relacionado à apropriação da escola pelos índios como instrumento útil no processo de preservação e/ou reprodução cultural e étnica, não raro, norteado por um conceito antropológico de cultura que essencializa as culturas indígenas enquanto “algo” que deve ser preservado e protegido. Este enfoque acaba por revelar uma postura de proteção e/ou tutela no sentido de garantir a preservação e continuidade dos grupos étnicos.

Ainda, numa tentativa de avançar a discussão proposta pelo discurso pedagógico oficial sobre a construção da autonomia dos índios, surgem elaborações referentes ao desenvolvimento da auto-sustentabilidade dos grupos étnicos enquanto ideais/projetos de futuro a serem alcançados. Nesta direção, argumenta-se que a escola diferenciada, voltada aos interesses dos grupos específicos, contribua com o desenvolvimento de práticas de auto-sustentabilidade dentro de suas aldeias, as quais poderão garantir a autonomia sócio-econômica e cultural.

Este entendimento pode ser exemplificado nas considerações de Nascimento e Urquiza (2006), quando apontam que a construção da escola diferenciada busca uma qualidade voltada para interesses de grupos indígenas específicos “com vista à reconstrução de sua qualidade de vida” em torno de “alternativas de desenvolvimento sustentável” (p. 06).

Essa proposição pode ser verificada em vários programas de EEI. Exemplo disso, o caso do povo Ticuna, para o qual “todo o currículo estará voltado para a valorização da cultura; além das matérias tradicionais, vai ter: língua Ticuna, arte, cultura ticuna e tecnologia e também uma orientação para o desenvolvimento sustentável” (Jornal A Crítica citado por PALADINO, p. 133, nota 161).

Para tanto, as ações e intervenções de algumas instituições e alguns pesquisadores acabam adquirindo características notadamente assistencialistas, ou tutelares (LIMA, 2002; MANFROI, 2002, p. 54). Tais características, reveladas no desenvolvimento de pesquisas e programas educativos para a efetivação da escola diferenciada, estão intimamente relacionadas com o tipo de envolvimento e/ou militância junto aos grupos indígenas.

De modo geral, os gestores, formadores de professores índios, assessores e pesquisadores envolvidos com processos de EEI atuam em defesa do que designam como “interesses dos índios”. No intuito de “dar voz” aos indígenas, muitas vezes esses agentes acabam por usurpar-lhes a voz, através da cooptação de alguns índios (professores e lideranças) como representantes dos demais, decidem, prescrevem e atuam nos processos de formação de professores índios e efetivação da EEI.

Cumprir destacar que, embora o discurso acadêmico seja da promoção de práticas interculturais com possibilidades de “ir e vir” nas relações culturais com o entorno determinado pela sociedade não índia, os discursos e práticas em defesa dos índios e de seus interesses, não raro, tendem a uma perspectiva de guetificação e/ou encerramento dos grupos e de suas culturas nos seus “etno”territórios ou nas reservas indígenas.

Ao discutir a diversidade cultural e a política indigenista no Brasil, Lima (2002) destaca a possibilidade do afloramento de “alguns dos piores aspectos da tutela” (p. 22), tanto nas relações governamentais, como nas relações das organizações não governamentais para com os índios. Para este autor, o reconhecimento do “‘fim jurídico’ da tutela da União sobre os povos indígenas pela Constituição de 1988, não deve nem nos iludir quanto ao fim de formas de exercício de poder” (p. 23). Ainda, esse autor explicita seu desejo de “entender como algumas das melhores intenções de que se revestem os ‘brancos’ em seus contatos com os índios têm redundado na atualização de formas tutelares e clientelísticas” (2002, p. 15).

Já Cavalcanti (2003, p. 184) comenta que “as ‘falas dos índios’, diferentemente de muitos discursos piegas e ‘politicamente corretos’ dos agentes brancos, expressam em comum uma profunda inquietação; inquietação que pode chegar às raias de um (deliciosamente herético) questionamento frontal”.

Nos encontros sobre/de EEI (seminários, congressos, simpósios, entre outros), em que os índios (acadêmicos, professores, lideranças) são convidados a falar, estes, quase sempre, expõem suas insatisfações com as condições materiais de trabalho nas escolas indígenas (falta de prédios, de material didático, de cursos específicos de formação) e com o desenrolar dos processos de escolarização indígena (dificuldades pedagógicas, entraves burocráticos, problemas políticos com as lideranças ou com agentes do Estado), entre outros.

Entretanto, de modo geral, as discussões e debates finais são travados entre os especialistas e intelectuais não índios (educadores, antropólogos e linguistas). Este fato é também denunciado por Cavalcanti (2003, p. 180):

É notável o caráter de painel, de *outdoor* de *marketing* institucional que muitos encontros, seminários e congressos nessa área possui; lugares nos quais, pelas suas múltiplas conformações de alianças, cooptações ou simples jogo estratégico dos atores envolvidos, a fala dos 'índios' (como quase todas as outras) parece sempre aportar segundo um modelo domesticado, reiterativo, confluyente (mesmo que pontualmente discordante). Aí estão irremediavelmente presentes (e maciçamente presentes), a observá-los ou mesmo conduzi-los pela mão em meio aos brancos, os agentes dos programas, das missões de fé, funcionários de organizações não-governamentais ou do Estado e toda sorte de 'aliados', numa alegre cumplicidade que, é claro, todo antropólogo que já leu Gluckman deve, por princípio, desconfiar.

Assim como acontece nos eventos, nas pesquisas sob este enfoque, as falas dos índios são perpassadas pelas falas dos pesquisadores que constroem seus trabalhos no intuito de "ajudar" os índios e suas escolas. Não raro, em nome dos índios e em nome de suas experiências adquiridas a partir do envolvimento com o movimento indígena e indigenista, constroem elaborações teóricas e apresentam propostas, cujo principal enfoque é o cumprimento das determinações legais para que a escola indígena diferenciada seja uma realidade.

Na maioria dos trabalhos apresentados em eventos acadêmicos, e publicados em revistas especializadas, especialmente a partir dos anos 1990, a questão das garantias legais para a escola diferenciada é ponto de partida, correspondendo à parte introdutória dos trabalhos e o ponto de chegada, compreendendo as considerações finais enquanto algo a ser efetivado na prática.

O **enfoque revisionista** presente, sobretudo, nas produções mais recentes, é caracterizado por uma postura mais crítica diante das proposições, dos discursos e/ou práticas de EEI em curso e começa a ganhar corpo no meio acadêmico.

Embora reconheçam o avanço conquistado no Brasil em termos de legislação e políticas públicas favoráveis a um modelo mais respeitoso de EEI, muitos atores e estudiosos apontam para os limites do modelo proposto. Neste sentido, alguns estudiosos fazem

“balanços” do processo e da produção científica em torno da questão e propõem revisão de conceitos e de projetos de implementação (D’ ANGELIS, 1997 e 2000; LADEIRA, 2004; FRANCHETO, 2006; PALADINO, 2010; TASSINARI, 2001, entre outros).

Nos discursos legais, nos curriculares, bem como nos das produções da área predominam o uso de alguns conceitos que, apesar de se tornarem repetitivos, muitas vezes não são devidamente definidos pelos seus usuários.

Nascimento (2000, p. 11) estabelece uma relação dos “impasses que impossibilitam” a concretização da escola diferenciada de qualidade para as comunidades indígenas e coloca em destaque “a completa ausência de domínio conceitual das diversas categorias que sustentam o arcabouço teórico das mudanças”<sup>54</sup>. Estas categorias foram assim descritas:

[...] Por questões históricas e por falta de investigações mais rigorosas e consistentes, enunciados como etnia, pluralidade, alteridade, interculturalidade, língua materna, processos próprios de aprendizagem, cultura, tradição, dentre outros, passaram/passam para o cenário pedagógico muito mais como retóricas mimetizadas do que concepções curriculares conscientemente assumidas e transformadas em narrativas e experiências curriculares. (P. 217).

Para contribuir com a melhora deste cenário conceitual, a autora em questão, empreendeu esforços no sentido de “buscar um conceito de diferença para as escolas indígenas” (NASCIMENTO, 2000, p. 211). E, assim, concluiu que “não há e nem é possível existir um significado preestabelecido para essa categoria”, pois sua definição dependeria da “contextualização de todos os determinantes que dão identidade à diferença anunciada”. Estes estariam diretamente relacionados à especificidade dos grupos étnicos para quem se destina a escola e à especificidade das suas relações com o entorno e de seus projetos de futuro, entre outros fatores.

Ainda, alguns autores como Collet (2006) e Nobre (2009) têm feito revisões críticas e até mesmo produzido significados novos sobre determinados conceitos recorrentes no campo da EEI, como os conceitos de interculturalidade e seu correlativo educação intercultural.

---

<sup>54</sup> As outras “frentes” que impossibilitam a mudança dizem respeito aos “entraves burocráticos do Estado”, ao “não preparo dos profissionais em educação indígena e a ausência de conhecimento do cotidiano das escolas indígenas e de conhecimento das expectativas, de cada comunidade, sobre o papel das escolas na realização de seus projetos de futuro” (NASCIMENTO, 2000, p. 11).

Como discutido por Paladino (2010) em relação ao material sobre EEI, há um cenário de indefinições nos termos mais recorrentes marcadas pela “falta de menção aos seus sentidos assim como contextos em que são produzidos” o que leva a autora a falar em ‘naturalização’ destes. Para esta autora, diversas instituições e até as próprias lideranças e representantes indígenas, “se apropriam de uma [certa] linguagem da diversidade e respeito às diferenças” (p. 4).

Diante disso, “na atualidade é de consenso formular que a educação indígena deve ser **bilíngue, específica, diferenciada e intercultural**”, entretanto “esta formulação não tem sido analisada”.

Na tentativa de contribuir para o preenchimento desta lacuna discursiva, Collet (2006) tenta esclarecer o termo numa perspectiva histórica e crítica. Ao fazer uma análise do conceito centrada nas políticas de educação para minorias e/ou grupos indígenas nos EUA e em países da Europa (França, Espanha) e da América Latina e Central (México, Brasil) e nos EUA, ela considera:

Não só na América, mas em grande parte do mundo, a noção de interculturalidade passou a ocupar um lugar central nos debates sobre educação, a partir da década de 70, quando a diversidade étnica e cultural se tornou foco de maior preocupação nos países desenvolvidos. A escola passou a ser vista como uma instituição fundamental nas políticas voltadas para as minorias. Assim, os governos estão recorrendo à proposta de educação intercultural como parte de suas políticas com relação aos grupos étnicos e nacionais que se fazem presentes nos diversos países. [...] essas políticas nacionais para as minorias tinham a intenção de romper com as práticas dominantes anteriores, chamadas de ‘integracionistas’ e ‘assimilacionistas’. (COLLET, 2006, P. 120).

No que diz respeito ao Brasil e aos indígenas, esta autora esclarece que o conceito esteve/está relacionado a princípios de valorização das culturas e das línguas “nativas”, na retórica da troca de conhecimentos entre índios e não-índios. Nesta perspectiva o “ensino bilíngue” – inicialmente desenvolvido por missionários do *SIL* - foi considerado o fundamento da educação intercultural.

De acordo com Collet (2006, p. 122), através de conhecimentos oriundos da antropologia, “a ideia de ‘relativismo cultural’ estaria na base” da proposta atual de

interculturalidade a qual aponta “para um tratamento igualitário, onde não haveria a sobreposição de uma cultura dominante sobre a outra subordinada.

[...] a educação intercultural seria vista como instrumento de inclusão das minorias e de atribuição de poder às populações que estão às margens da cultura dominante. A ideia subjacente a essa visão seria que, através do domínio tanto dos seus códigos específicos como dos códigos “ocidentais” ou nacionais, as minorias poderiam reivindicar um espaço na sociedade e na economia nacionais e globais. (COLLET, 2006, p. 123).

Para esta autora, as noções de interculturalidade muitas vezes são confundidas com multiculturalismo e, no sentido de diferenciar os termos, recorre a vários autores (JULIANO; FALTERI; GIACALONE).

[...] ‘multicultural’ se referiria a um dado objetivo, à coexistência de diversas culturas, sem entretanto enfatizar o aspecto da troca ou da relação, podendo este termo ser usado, inclusive, com referência a contextos em que sociedades e culturas são mantidas separadas. ‘Intercultural’, por outro lado, daria ênfase ao contato, ao diálogo entre as culturas, à interação e à interlocução, à reciprocidade e ao confronto entre identidade e diferença. (COLLET, 2006, p. 123).

Dialogando com outros autores Collet (2006, p. 124), chama a atenção ao fato de que a desigualdade, que precede à diferença, não tem sido contemplada nos projetos de educação diferenciada. A preocupação exacerbada com a diferença acaba “deixando de lado o fundamental, que seria a *desigualdade* e, portanto, estariam contribuindo para a reprodução de uma estrutura social discriminatória”. Desta forma a educação intercultural é apresentada como ‘paradigma educativo da nova modernidade’.

Na esteira da perspectiva questionada, os projetos de educação intercultural podem não atingir a meta da inclusão ativa da população indígena no cenário político-econômico nacional, e, pelo contrário, acabam, através de sua “nova” fórmula, ratificando a exclusão.

Nobre (2009) parece responder a esse impasse na procura pela discussão das diferenças no plano das desigualdades na definição da educação intercultural, tomando como referência básica o estudo de Tubino (2004). Argumentando que o debate em torno da EEI deveria ser qualificado “à luz dos conceitos de interculturalismo funcional (neoliberal) ou de interculturalismo crítico”, registra que:

No interculturalismo funcional substitui-se o discurso sobre a pobreza pelo discurso sobre a cultura, ignorando a importância que têm – para compreender as relações interculturais – a injustiça distributiva, as desigualdades econômicas, as relações de poder e os desníveis culturais internos. (p. 5). No interculturalismo crítico, busca-se uma teoria crítica do reconhecimento de uma política social de igualdade. Dessa forma, enquanto o interculturalismo neoliberal busca promover o diálogo sem tocar nas causas da assimetria cultural, o interculturalismo crítico busca suprimi-las. (NOBRE, 2009, p.19)

Esta discussão que vem sendo introduzida, mesmo que de forma insipiente no campo da EEI, reflete teses importantes da teoria crítica de currículo a qual será objeto de discussão neste trabalho.

Para além da discussão do conceito de interculturalidade adotado, a questão da transformação das culturas indígenas ou de conteúdos destas culturas em conteúdo escolar também tem recebido a atenção de alguns estudiosos. Por exemplo, Camargo; Albuquerque (2003, p. 340) apresentam as reivindicações dos Xavante por um currículo diferenciado e defendem um currículo que deve contemplar “a construção de textos didáticos referentes à cultura material que lhes dá identidade”.

Com a introdução da escola nas comunidades indígenas, o impacto da cultura escrita sobre culturas indígenas, consideradas culturas orais ou culturas de tradição oral, têm sido estudado por diversos pesquisadores (MELIÁ, 1997; BRAND, 2000; ROSSATO, 2002).

Culturas orais indígenas e culturas escritas são orientadas por lógicas e tradições culturais diferenciadas: Enquanto a cultura oral está centrada na memória, a cultura escrita privilegia os documentos escritos. Na cultura oral o tempo é ordenado por uma lógica, centrada no mito e no ritual, enquanto que na cultura escrita o tempo (a partir do qual buscamos ordenar a história) é linear. Dessa forma, a cultura escrita enfrenta os riscos de “enquadrar e situar o outro, o diferente em uma visão condicionada à escrita, à linearidade, fortemente desenvolvimentista e eurocêntrica”.

As culturas orais, vão lembrando, revivendo, “refazendo, reconstruindo, repensando a partir do impacto da realidade. O ato de narrar já é também um ato de transformação” (BRAND, 2000, p. 223).

Nas tradições de povos de culturas orais, como no caso das culturas indígenas, a transmissão de conhecimentos próprios dos grupos geracionais se faz em ambientes domésticos, familiares e/ou comunitários de geração a geração. Para Meliá (1997, p. 93), as culturas “onde não penetrou a escrita conservaram outra ‘ecologia’, na qual vive e se move a comunicação”.

Os mitos da tradição oral são próprios da narrativa, da oralidade.

Um povo que um dia opta por escrever seus mitos, as belas palavras de suas origens – palavras originais –, não estará provavelmente em melhores condições de tê-los sempre presentes na memória do que nos tempos em que os mitos eram palavra recriada nas circunstâncias mais ordinárias da vida. Há inclusive indícios de que o povo que escreve seus mitos é um povo que sente sua morte próxima, ao menos a morte do modo de vida originado no mito; a morte da palavra em que se dizem suas origens como memória de futuro. O mito, quando não é falado, deixa na realidade de ser mito; volta a sê-lo quando entra de novo na palavra viva de uma comunidade (MELIÁ, 1997, p. 104).

Ladeira (2005) discute as formas distintas de “expressão e de reprodução” entre cultura oral<sup>55</sup> e escrita. Segundo esta autora, para povos de cultura oral, a “tradição só pode ser armazenada pela língua, e para isso esta deve ser memorizada (e transmitida de geração em geração)”. Há “segredos” para a memorização ou o armazenamento e “regras que governam a composição oral, como marcadores que conduzem a narrativa à medida que esta se desenvolve”. Os elementos das narrativas se constituem em um “*corpus* de conhecimentos que faz parte de um patrimônio social compartilhado com os demais membros da sociedade” (p. 12).

Em relação ao “aprisionamento” ou à marcação linear do tempo introduzido pela cultura escrita (em contraste com a cultura oral e suas formas de transmissão cultural), Ladeira faz considerações semelhantes às de Brand (2000). Conforme esta autora, a transmissão oral “não aprisiona a duração (o tempo de) por meio da escrita. A transmissão dos conhecimentos através desta memória oral não permite distâncias, a noção de tempo histórico, que a memória escrita instaura” (LADEIRA, 2005, p. 14).

---

<sup>55</sup> A autora usa a palavra oralidade no lugar do que neste trabalho estamos entendendo por cultura oral ou tradição oral.

A partir dos contrapontos entre tradição oral e escrita, Ladeira identifica impasses decorrentes da implementação de programas de educação diferenciada para indígenas centrados nas lógicas da tradição escrita. Como segue:

Os programas de Educação Indígena, com suas bem intencionadas propostas metodológicas, fazem parte programas acelerados de mudança, ao compartimentarem o tempo como que 3 estações (passado, presente, futuro). Os nossos livros de “História”, de etnohistória, procuram refazer pela escrita esta trajetória, muitos sem estarem atentos a este dilema. Reificam, eternizam, desmitificam, em seu sentido mais concreto uma duração de tempo, desprendendo-o do movimento cíclico, instaurando uma duração sequencial e linear do tempo, abrindo fissuras na forma tradicional dos povos agrários de resistência à mudança. Ou em outras palavras de trabalharem com as mudanças que lhe são impostas. (LADEIRA, 2005, p. 14).

Na interpretação da autora, há uma incongruência entre os conteúdos curriculares desenvolvidos e a tradição oral dos indígenas. Ou seja, os saberes e lógicas privilegiados na escola são os saberes e lógicas da cultura escrita e/ou letrada dos grupos dominantes na sociedade em geral (GRIGNON, 1995; CHARTIER, 2005).

Essas considerações apontam para limites dos processos de escolarização indígena que, objetivam transformar línguas indígenas, fundadas na tradição oral, em escrita, ao mesmo tempo em que, denunciam a ausência de conhecimentos sobre os usos da escrita e suas relações com a oralidade entre os povos indígenas brasileiros.

D’Angelis (2006) também discute limites da ideia de escolarizar e/ou “ocidentalizar” conteúdos culturais próprios “fundados” na tradição oral. Segundo este autor, “o resultado dessa prática – de transformar a cultura indígena em conteúdo de programa ou currículo escolar – não será uma *escola indígena*, mas uma *cultura indígena ocidentalizada*, deformada pela usurpação de espaços próprios da educação indígena” (p. 158). O conteúdo das disciplinas não deve tomar espaços que pertencem às formas próprias da cultura indígena, escolarizando conteúdos que não dizem respeito à escola.

Sob esta ótica, as tentativas de construção de escolas indígenas não têm conseguido nem o que se propõe, isto é, a conquista da autonomia, tão pouco a boa formação escolar. Para D’ Angelis, “a educação escolar indígena faria muito (e melhor) se fosse capaz de apenas duas coisas: um bom ensino de matemática e a formação efetiva de leitores” (2006, p. 159).

O receio de que o ensino centrado em conteúdos culturais resulte em má formação e/ou exclusão escolar, leva esse mesmo autor a fazer a defesa de uma educação utilitária, a partir do princípio de que uma boa escola que ensine só e simplesmente a ler (e não silabar), a escrever e bem contar é a melhor forma de contribuir efetivamente para a autonomia das comunidades indígenas.

D'Angelis e Veiga (1997) discutem as dificuldades apontadas nos encontros de educação escolar indígena sobre a articulação entre “a escrita e a tradição oral”, especialmente quando diz respeito às práticas curriculares nas escolas indígenas. Segundo esses autores há muitas expectativas por parte de pessoas envolvidas com processos de educação escolar indígena de que: “*os conteúdos [das disciplinas da escola] devem partir da realidade indígena ou a escola deve devolver aos índios os seus mitos e narrativas*” (p. 17, grifo dos autores).

Outra questão levantada diz respeito à escrita das/nas línguas indígenas e, mais especificamente, do uso da escrita pelos indígenas, pois “em sociedades onde as artes das tradições orais são vivas, as artes da escrita não encontram ambiente para se constituírem” (LADEIRA, 2005, p. 09).

Sobre o uso da escrita, D'Angelis e Veiga polemizam posições como as de Ladeira, que reservam um papel muito restrito e limitado em relação ao uso da escrita e da leitura pelos indígenas. Na análise dos autores,

[...] trata-se, de fato, de produzir alfabetizados que não sejam leitores, seja porque não se acredita que a escrita representa algum benefício para as formas tradicionais de produção cultural, seja porque a leitura ‘do que vem de fora’ é vista quase sempre como prejudicial ou perigosa para a cultura indígena. Entretanto, essa restrição, frequentemente desejada pelo agente externo (indigenista, antropólogo, educador, missionário, linguista...), muitas vezes não corresponde ao papel que os próprios índios passam a destinar à leitura e à escrita (D'ANGELIS; VEIGA, 1997, p. 18).

Assim como as comunidades indígenas não são homogêneas, as realidades vivenciadas pelos diversos grupos indígenas também são diversas. Como exemplificado pelos autores acima citados, há grupos indígenas no Nordeste e na Amazônia Ocidental que apreciam a literatura de cordel. Há grupos indígenas leitores de revistas, jornais, dentre outros escritos. Entretanto, a função da escrita está relacionada ao contato com a sociedade envolvente.

Acresce-se a isso, a noção ou conceito de autonomia muito recorrente nos discursos sobre EEI, desde os primeiros movimentos em torno da constituição da educação diferenciada. Fundamentada, quase sempre, na pedagogia de Paulo Freire, a autonomia pretendida encaminha-se para a construção de práticas de auto-sustentabilidade (independência econômica) dos povos indígenas mediante a retomada de territórios de ocupação tradicionais.

A ideia de autonomia discutida pela maioria dos autores e até mesmo por documentos legais parece ocultar as determinações econômicas mais amplas a que estão submetidas às comunidades indígenas. Através do discurso das diferenças étnicas e culturais ocultam-se as desigualdades econômicas e a dominação. Faz-se parecer que a resolução futura do problema da ampliação dos territórios tradicionais (o que predomina sempre no âmbito do discurso enquanto uma promessa não cumprida) porá fim aos dilemas e mazelas indígenas.

Sob uma perspectiva crítica, o discurso da autonomia via processo de escolarização apresenta-se extremamente contraditório: não é a escola uma instituição da sociedade Moderna (MONTERO, 2008; PINEAU, 2008) e, portanto, a serviço da reprodução da mesma? (BOURDIEU; PASSERON, 2009). O fato dos indígenas serem povos diferenciados no sentido de pertencerem a tradições culturais específicas e de possuírem formas próprias de organização social, entre outros fatores, na sua relação com a sociedade nacional e nas suas relações com o Mercado, não lhes tira o estatuto de grupos economicamente “subjugados” ou “dominados”. Não os deixa fora das determinações econômicas e sociais que regem a sociedade e nem da condição de “classes desfavorecidas/dominadas”.

D’Angelis (1997), entre outros, entende que as orientações e normas não garantem a efetivação de uma escola realmente indígena, pois se encontra atrelada ao sistema de ensino oficial. Neste caso, há um desejo de rompimento burocrático das escolas indígenas com a maquinaria estatal. Nesta perspectiva, afirma que os povos indígenas são nações submetidas “militar e economicamente” pelo Estado brasileiro sem condições de igualdade (poderio econômico e militar) para reconquistarem sua soberania, enquanto nações independentes (p. 164), mas que necessitam “construir um projeto político de autonomia”. Este projeto deve incluir a educação de suas futuras gerações, pois “como colonizados, dominados e submetidos, os povos indígenas precisam formular seus próprios projetos de liberação”. Tais projetos “precisam afirmar em práticas efetivas – políticas, econômicas, linguísticas, educacionais – sua identidade e seu orgulho étnico” (D’ANGELIS, 1997, p. 157).

Entretanto, reconhece a impossibilidade da construção deste projeto de autonomia via escola, enquanto uma instituição estatal, pois

‘Uma escola’ – isto é, um projeto educacional – controlada por instituições ou organizações que, de uma forma ou outra, vinculam-se ao Estado brasileiro, não passará de um estágio de afirmação de um etnicismo facilmente manipulável por interesses políticos que raramente coincidirão com os reais interesses das populações indígenas (p. 157).

Ciente das determinações econômicas e sociais orientadas pelos interesses das classes dominantes, aponta que “a escola é parte dos instrumentos empregados na consecução dos objetivos de classes dominantes, de cujos interesses a escola é reflexo” (D’ANGELIS, 1997, p. 161). Desta forma, registra os limites da construção de uma escola indígena realmente autônoma, desvinculada dos agentes do Estado Brasileiro.

O reconhecimento de que a escola é “uma instituição não-indígena, surgida em contextos de sociedades radicalmente distintas das sociedades indígenas” leva à afirmação da inexistência, na atualidade, de uma escola realmente indígena. “O que temos conseguido são escolas mais, ou menos, indianizadas (por vezes, mais indigenizadas do que indianizadas) [...] Na esmagadora maioria dos casos são tentativas de ‘tradução’ da escola para o contexto indígena” (1997, p. 160).

Ainda, há os que não acreditam numa educação escolar realmente indígena, pois a escola como uma instituição da sociedade é vista como um elemento exógeno, de fora. Nesta perspectiva, os índios devem tirar o melhor proveito dela para aquisição de conhecimentos que os ajudarão a sobreviver na atual situação histórica determinada pela crescente interação dos grupos indígenas com a sociedade envolvente/dominante.

Assim, não podemos perder de vista que, por mais que os indígenas se apropriem do espaço escolar na tentativa de construir uma *Escola Indígena* adaptada às suas especificidades sócio-histórico-culturais e étnicas, a escola continuará sendo uma instituição de fora atrelada aos sistemas de ensino exteriores ao contexto das aldeias. Desta forma, a escola representa uma das instituições burocráticas do Estado-Nação [...]. (TROQUEZ, 2006, p 117).

E, mesmo que, apropriada pelos indígenas e ressignificada segundo seus próprios interesses e seus parâmetros e/ou lógicas diferenciadas e específicas, a escola não deixará de

ser, também, uma instituição necessária a atender às necessidades pós-contato. Portanto, depositária de saberes considerados não-índios. Neste sentido, não podemos ignorar que a escola indígena traz em seu bojo algumas inovações em relação às tradições indígenas, como: tradição escrita *versus* tradição oral; papel do professor como mestre/conselheiro *versus* papel das lideranças tradicionais, entre outras.

Para Mura (2004, p. 134) “as escolas entre os Kaiowá, sem a administração de instituições da esfera pública do Estado-Nação, por não constituírem bens de nenhuma família especificamente, seriam abandonadas”. Embora situe a escola como uma instituição não-indígena por excelência, assume que os benefícios que a escola e outras instituições (como os postos de saúde) “em termos de cargos e, sobretudo, salários, representam uma fonte econômica, de conhecimentos e de acessibilidade política ao mundo dos não-índios, considerados de grande valia para os Kaiowá”.

Ainda convém, destacar, que as posturas revisionistas não escapam ao discurso tutelar no sentido de fazerem a defesa do como deveria ser a EEI. Estas posturas, ora defendem uma educação escolar totalmente voltada para dentro, onde a escola é pensada como elemento que preserve as culturas e línguas indígenas e, em consequência o modo de ser étnico (como já discutido), ora defendem uma educação escolar voltada para fora, para a convivência nos espaços fora da aldeia.

No sentido de contribuir para a resolução deste impasse, Tassinari (2001), ancorada nos estudos da antropologia, propõe uma alternativa às abordagens predominantes sobre escolas indígenas, quais sejam: 1. A escola é vista como uma “frente ideológica” ou um “espaço ocidental que ameaça a sobrevivência dos grupos indígenas; 2. A escola é vista como espaço comunitário ressignificado de acordo com a cultura indígena. Para a autora, uma terceira alternativa seria considerar a escola como “espaço de contato, onde as diferenças interétnicas emergem e adquirem novos contornos e onde técnicas e conhecimentos provenientes de diferentes tradições podem ser trocados, e assim, reinventados” (p. 56). Sob esta perspectiva,

[...] não é possível definir a escola como uma instituição totalmente alheia. Por outro lado, também não se pode compreendê-la como completamente inserida na cultura e no modo de vida indígena. Ela é como uma porta aberta para outras tradições de conhecimentos, por onde entram novidades que são usadas e compreendidas de forma variadas. (P. 50).

Assim, a escola é vista como espaço de fronteira que “não pertence a nenhuma das esferas que articula” (p. 59). Neste espaço, os projetos de “etno-educação” ou de “resgate cultural” encontram seus limites por não se ajustar exatamente à expectativas de grupos específicos. De acordo com alguns exemplos apresentados, a autora observa que “fica evidente a impossibilidade de construção de escolas ‘indígenas’, baseadas unicamente no desejo e na autonomia das comunidades indígenas” (TASSINARI, 2001, p. 66), “pois ela é como uma janela aberta para novos horizontes” (p. 50).

Para alguns estudiosos do campo da linguística (SEKI, 1993; D’ANGELIS; VEIGA, 1997; BROSTOLIN, 2003) é preciso a instituição de políticas linguísticas que garantam o uso social das línguas indígenas, como leis que favoreçam o bilinguismo ou o multilinguismo no país, especialmente, em cidades próximas às áreas indígenas cujo trânsito de indígenas é mais intenso. Para tanto, defendem iniciativas alternativas como a divulgação de materiais escritos e a criação de sites com conteúdos em línguas indígenas<sup>56</sup>.

A tendência em perseguir um bilinguismo do tipo funcional em que as línguas indígenas e a língua portuguesa (dominante) seriam colocadas em pé de igualdade tem suas origens no movimento indigenista dos anos 80/90 amparados por teorizações do campo da linguística. Entretanto, se considerarmos, como discutido por Bourdieu (1983a), “que o universo social é um sistema de ‘trocas simbólicas’” (p. 157) e que as línguas são bens simbólicos que podem receber valores diferentes, segundo o mercado em que estão colocadas, a instituição do bilinguismo/multilinguismo não resolve a questão da “desvalorização das línguas indígenas” [ou não garante a sua valorização], pois há que se considerar o seu valor no “mercado linguístico”.

Embora no campo linguístico, as línguas possam ser tomadas como tendo o mesmo valor linguístico, elas não se equivalem socialmente. No contexto da sociedade majoritária, o valor de uma língua está relacionado ao valor de seus falantes em termos de “poder e autoridade, nas relações de força econômicas e culturais”. Assim, “nas situações de multilinguismo: a crise e a revolução linguísticas passam pela crise e revolução políticas” (BOURDIEU, 1983a, p. 165).

---

<sup>56</sup> Esta proposição foi apresentada e amplamente discutida no Encontro de Leitura e Escrita para as Sociedades Indígenas (ELESI) em Dourados (2010). Na ocasião, alguns indígenas apresentaram sites disponíveis na internet, criados mediante a assessoria de universidades brasileiras (UNICAMP, UCDB) cujos conteúdos são fornecidos pelos próprios índios.

Para Bourdieu (1983a), “a língua não é somente um instrumento de comunicação ou mesmo de conhecimento, mas um instrumento de poder” (p. 161). Desta forma:

Todas as transações linguísticas particulares dependem da estrutura do campo linguístico, ele próprio expressão particular da estrutura das relações de força entre os grupos que possuem as competências correspondentes (ex.: língua ‘polida’ e língua ‘vulgar’ ou, numa situação multilinguística, língua dominante e língua dominada). (P. 159).

A competência linguística como discutida por Bourdieu diz respeito à aptidão adquirida em função de um *habitus* (linguístico) particular que possibilita aos falantes a utilização adequada da linguagem considerando as relações de produção linguística enquanto “atualização das relações de força objetivas (relações de classe) entre locutores (ou grupos de que eles fazem parte)” (p. 164).

É preciso encarar o fato de que fora do contexto das áreas indígenas as línguas indígenas não têm uma função social específica a não ser enriquecer o inventário da humanidade em termos de patrimônio ou serem usadas como elementos de distinção e/ou afirmação de identidades étnicas.

Outra questão que se coloca, desde o início dos debates em defesa da educação bilíngue ou diferenciada, é a da possibilidade do “resgate” das línguas étnicas (em processo de extinção) e de seus usos via processo de escolarização. Segundo Bourdieu (1983a), na defesa do capital ameaçado, “não se pode salvar a competência, sem salvar o mercado, isto é, o conjunto das condições sociais de produção e reprodução dos produtores e dos consumidores” (p. 165). Há que se considerar também que “o domínio prático da língua” só é “adquirível num universo familiar” (p. 177).

Ainda segundo o autor,

A língua morta está no limite da língua erudita, posto que, neste caso, o sistema de ensino não divide nem mesmo com a família o trabalho de transmissão e que somente o mercado escolar pode assegurar valor à competência correspondente, desprovida de uso social na existência ordinária. (P. 165. Nota 14).

Desta forma, “resgatar” uma língua em desuso não é caso de apenas garantir seu aprendizado via escolarização, transformando-a em capital escolar, mas (se isto fosse

possível) seria o caso de “resgatar” toda uma comunidade de falantes, estabelecendo as condições sociais do seu uso e a produção e reprodução dos produtores e consumidores desta língua. Seria o caso da re-“invenção” de uma comunidade linguística particular.

As mesmas considerações feitas no caso das línguas podem ser aplicadas à cultura ou às culturas (em que pese esta essencialização). Há sempre que se considerar que, se do ponto de vista da Antropologia não existe cultura superior ou inferior, mas diferenças culturais produzidas ao longo da história de cada grupo particular<sup>57</sup>; do ponto de vista do mercado dos bens simbólicos que determina as relações e as posições dos agentes no espaço social, precisamos considerar os processos de valoração e/ou legitimação dados aos bens culturais pelos grupos hegemônicos da sociedade majoritária.

Desta forma, o protecionismo e a centralidade das ações com foco nas culturas específicas das minorias (populares, étnicas, de gênero) sem se considerar as relações de poder e dominação impostas pelos grupos dominantes da sociedade pode levar a uma acentuação das diferenças e da separação.

Entretanto, devemos considerar a importância do sistema escolar enquanto “espaço de luta” na defesa do “domínio dos instrumentos de reprodução da competência e, portanto do mercado” (BOURDIEU, 1983a, p. 165). Esta perspectiva, longe de ver a escola apenas como instrumento de reprodução das desigualdades sociais, a apresenta como espaço que pode instrumentalizar os indivíduos na luta contra as desigualdades e, quem sabe, “salvar o mercado”. Esta perspectiva pode ser relacionada com as argumentações de Soares (1987) em defesa de uma “escola transformadora” (esta questão será mais bem discutida a seguir ao tratarmos da teoria crítica).

As questões até aqui levantadas, nos permitem concluir que as movimentações no campo de estudos sobre EEI estiveram estreitamente relacionadas ao movimento indígena/indigenista. Desta forma, as teorizações e propostas de escolarização foram norteadas pela forma de envolvimento dos atores com a questão, no cruzamento do campo indigenista com o campo de estudos sobre EEI, daí o enfoque militante observado na maioria

---

<sup>57</sup> Segundo Ferreira Neto (1997, p. 321), estudos antropológicos desenvolvidos a partir do século XX, especialmente os estudos de Lévi-Strauss, revelaram “a complexidade extraordinária dos povos ‘selvagens’ e seus elaborados processos de abstração, nem sempre abarcáveis pela razão ocidental”. Assim, percebeu-se “[...] a capacidade das outras culturas – e não só das grandes civilizações asiáticas, africanas, e americanas, mas também dos povos tribais, sem tradição escrita – em desenvolver abstrações diferentes, mas tão ricas de significados quanto as dos ocidentais” (FERREIRA NETO, 1997, p. 321).

dos trabalhos sobre a questão. Neste contexto, em se tratando do campo da EEI, as movimentações dos agentes se deram/dão no sentido de “conservá-lo ou transformá-lo”.

É possível indicar que os entendimentos em torno da EEI, ao longo do processo histórico de sua constituição, oscilaram/oscilam entre a aceitação tácita do que está previsto nos documentos legais/oficiais, aliada a certa militância para que “as leis se cumpram”, e a posturas mais críticas em torno do que está previsto/prescrito em confronto com a realidade escolar vivida pelos indígenas.

A ideia de um “currículo intercultural” é repetitiva nos discursos, tanto oficial, como acadêmico. Os enfoques predominantes relacionam o termo com a ideia de diálogo e troca entre culturas ou entre conteúdos de culturas, estando na base, quase sempre, um enfoque essencialista de cultura.

Nas pesquisas acadêmicas sobre EEI, não raro há um lugar reservado à discussão de currículo, entretanto, com raras exceções (NASCIMENTO, 2007; NASCIMENTO; URQUIZA, 2010), não têm sido produzidas análises a partir de teorizações que enfrentem as discussões de ordem teórico-metodológicas postas no campo do currículo. Como notado por Grupioni (2008, p. 32), de modo geral, a produção sobre EEI é “marcada pela ausência de debate teórico-metodológico”.

A título de síntese, apresentamos, a seguir, um quadro dos principais enfoques identificados no campo de estudos e práticas de EEI tratados neste capítulo.

Quadro 3 – Principais enfoques no campo de estudos e práticas de EEI

ENFOQUE	DESCRIÇÃO DA IDEIA PRINCIPAL
Etnocêntrico	Norteados por teorias que pretendiam marcar a superioridade europeia sobre outros povos (“raças” ou etnias) por critérios religiosos, biológicos e culturais.
Integracionista	Orientado pela ideia de transformar os indígenas em trabalhadores nacionais através da imposição da cultura dominante/ocidental visando sua total integração à sociedade “civilizada”.
Bílingue-bicultural	Sustentado por teorizações produzidas por missionários do SIL, sob as quais a alfabetização inicial deveria ser feita na língua materna dos grupos indígenas para posterior ensino da Língua Portuguesa.
Comunitário	Dado a partir das teorizações introduzidas por Meliá (1979), sob este enfoque “a cultura indígena deveria/deve ser ensinada e aprendida em termos de socialização integrante” (p. 10). A educação indígena é tomada como um processo contínuo total e global que envolve todas as áreas e etapas da vida do indivíduo e tem a participação de toda a comunidade ou grupo indígena envolvido.
Relativista	A partir de uma perspectiva antropológica, sob este enfoque, entende-se que sistemas de conhecimentos, bem como as culturas, de diferentes grupos possuem sua própria coerência interna e, portanto, devem ser descritas a partir de seus próprios códigos e de seus próprios valores e não devem ser hierarquizadas. Sob este entendimento, os conteúdos indígenas deveriam/devem compor o currículo intercultural junto aos conteúdos (universais) não sendo considerados nem inferiores, nem superiores, mas diferentes.
Culturalista	Sob este enfoque, a ideia de cultura, vem de uma visão essencialista, sendo ela tratada como algo imutável e coerente. A escola foi/é vista como espaço privilegiado de educação para o fortalecimento étnico, valorização das práticas culturais dos grupos específicos e para a prática da interculturalidade, caracterizada por uma relação de diálogo/aprendizagens/trocas “entre culturas” e respeito mútuo.
Legalista	Sob este enfoque, atores e organizações que antes questionavam o Estado e suas orientações assistencialistas se tornaram numa espécie de “aliados” do Estado no sentido de buscarem o cumprimento das leis e normalizações para efetivação de uma EEI específica e diferenciada, especialmente na década que se seguiu à promulgação da CF 1988.
Revisionista	Sob este enfoque, alguns estudiosos fazem “balanços” do processo e da produção científica em torno da questão da EEI e propõem revisão de conceitos e de projetos de implementação. Este enfoque é caracterizado por uma postura mais crítica diante das proposições, dos discursos e/ou práticas de EEI em curso.

Organização da pesquisadora.

No capítulo seguinte, incursionamos pelo campo de estudos do currículo, na perspectiva da teoria crítica, no que diz respeito ao estudo de questões colocadas pela diversidade cultural e/ou o multiculturalismo, no sentido de delinear, por meio deste campo de estudos, teorizações, conceitos e enfoques que subsidiarão a análise das reais possibilidades de diferenciação curricular para a EEI.

Desta forma, a partir do cruzamento do campo da EEI com estudos desenvolvidos sob a perspectiva da teoria crítica de currículo, propomos uma aproximação ao objeto deste estudo: o currículo prescrito ou a prescrição curricular oficial para a EEI no Brasil.

## CAPÍTULO II

### CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: delineamentos de um campo de estudos

*Essa dimensão teleológica e dinâmica – o ‘para que’ ela serve – é a essência de ser da educação; a justificativa pela qual ela é associada à ideia de progresso. Nesse sentido, costumamos imaginar a educação sobrecarregada de possibilidades, a salvação laica, o meio para conseguir vencer o status quo que nos é dado, romper limites e impulsionar a realidade de cada indivíduo além das possibilidades que lhe são dadas.*

Gimeno Sacristán

Nas produções do campo da EEI são raros os trabalhos (MONTE, 1994a; 1994b; 1996; NASCIMENTO, 2007; NASCIMENTO; URQUIZA, 2010; SÁNCHEZ, 2006) cujo objeto de estudo seja o currículo, a partir do diálogo com os estudos curriculares. Os estudos de currículo que se dedicam às questões relativas à diversidade cultural e/ou multiculturalismo, voltam à atenção para as discussões de gênero, de raça e, de forma tangenciada, mencionam questões étnicas<sup>58</sup>, como: Apple (2002); Candau (2005); Tadeu da Silva (2005); Torres-Santomé (2005), entre outros.

Nos estudos apresentados pela teoria crítica, a ênfase recai sobre questões de desigualdade social, neste sentido, os agentes são pensados, sobretudo, a partir do pertencimento às classes sociais (BERSNTEIN, 1996; MOREIRA; SILVA, 1995; SILVA, T., 2005, p. 21-77; SOARES, 1987; entre outros).

---

<sup>58</sup> Tanto T. T. da Silva (2005, p. 99) como Munanga (2003) procuram evidenciar a complexidade que envolve os conceitos e usos dos termos raça e etnia. Ambos autores esclarecem que o termo raça esteve relacionado ao estabelecimento de critérios físicos e/ou biológicos na classificação supostamente científica de grupos humanos consolidada no século XIX e questionada/superada/invalidada no século XX. Para T. T. da Silva (2005, p. 99), “reserva-se o termo ‘raça’ para identificações baseadas em caracteres físicos como a cor da pele, por exemplo, e o termo ‘etnia’ para identificações baseadas em características supostamente mais culturais, tais como religião, modos de vida, língua, etc.”. Já para Munanga (2003, p. 12): “O conteúdo da raça é morfo-biológico e o da etnia é sócio-cultural, histórico e psicológico. Um conjunto populacional dito raça “branca”, “negra” e “amarela”, pode conter em seu seio diversas etnias. Uma etnia é um conjunto de indivíduos que, histórica ou mitologicamente, têm um ancestral comum; têm uma língua em comum, uma mesma religião ou cosmovisão; uma mesma cultura e moram geograficamente num mesmo território”. Entretanto, para este autor, estes conceitos são hoje ideologicamente manipulados. “Podemos observar que o conceito de raça tal como o empregamos hoje, nada tem de biológico. É um conceito carregado de ideologia, pois como todas as ideologias, ele esconde uma coisa não proclamada: a relação de poder e de dominação. A raça, sempre apresentada como categoria biológica, isto é natural, é de fato uma categoria etnosemântica” (MUNANGA, 2003, p. 6). Ainda, para autores como Barth (1969) a definição de grupos étnicos está mais relacionada a formas de organização social do que a traços linguísticos e culturais.

Entretanto, autores como Forquin (1993) e Gimeno Sacristán (2002), entre outros, trazem à tona questões específicas de/da cultura, pressupondo diferenças étnicas em contextos específicos e, nesta direção, entendemos ser possível uma aproximação com a EEI. O primeiro dedica parte das análises apresentadas em *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento Escolar* (1993)<sup>59</sup> às implicações educativas do pluralismo cultural no contexto de países europeus, especialmente na Grã-Bretanha a partir dos anos 1970, em que o número de pessoas de origem não europeia cresceu rapidamente.

Diante disso, “sem desaparecer do campo da reflexão sociológica e pedagógica, a questão das disparidades culturais ou ‘subculturais’ entre as classes sociais vê-se um pouco eclipsada pelos problemas ligados às disparidades inter-étnicas, ou etnoculturais” (FORQUIN, 1993, p. 137).

Já Gimeno Sacristán (2002), em *Educar e conviver na cultura global: as exigências da cidadania*, dedica-se a discutir as implicações educativas da diversidade de culturas, dando especial atenção à questão do currículo. O contexto de sua discussão é a sociedade atual, marcada pelo crescente processo de globalização econômica e cultural.

Nesse contexto e ancoradas nas teorizações produzidas no campo da teoria crítica e, em especial, por estes dois pesquisadores, procuramos desenvolver este capítulo, a partir de quatro entradas, a saber: **1<sup>a</sup>** nos aproximamos de estudos desenvolvidos no campo do currículo, apresentando principais conceituações voltadas ao caráter relacional entre sociedade e currículo e apontamos para a discussão/análise em torno da diferenciação curricular na EEI; **2<sup>a</sup>** discutimos teorizações, conceitos e enfoques “trazidos” para o/no campo da EEI; **3<sup>a</sup>** colocamos em foco a seleção cultural pela discussão do universalismo *ou* diferencialismo; e **4<sup>a</sup>** apontamos para possibilidades de diferenciação curricular.

## **2.1 Currículo no/pelo aporte da teoria crítica: definições e proposições de análise em um campo**

Neste campo de estudos, o currículo “deixou de ser uma área meramente técnica, voltada para questões relativas a procedimentos, técnicas, métodos” e passou a ser

---

<sup>59</sup> Em *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento Escolar* encontramos de modo geral, o objetivo de “descrever a extensão, as características originais, os contrastes essenciais de um campo de pesquisa e reflexão que parece ter conhecido um desenvolvimento considerável na Grã-Bretanha a partir dos anos 60, a saber, a teoria e o debate sobre as funções e as implicações culturais das transmissões escolares” (FORQUIN, 1993, p. 163).

relacionado, numa perspectiva crítica, a “questões sociológicas, políticas, epistemológicas” (MOREIRA; SILVA, 1995, p. 07).

Para tanto, em linhas gerais, podemos dizer que começaram a ser operados, de um lado, questionamentos sobre os pressupostos dos presentes arranjos sociais e educacionais, a partir de uma desconfiança do *status quo*, responsabilizado pelas desigualdades e injustiças sociais. De outro, o desenvolvimento de conceitos que permitam compreender o que o currículo faz em detrimento do desenvolvimento de técnicas de como fazer o currículo e a incursão por teorias de desconfiança, questionamento e transformação radical.

Forquin (1993, p. 77) esclarece que o que caracteriza esta abordagem é um “novo olhar crítico e ‘desconstrutor’ que coloca sobre os saberes e sobre os conteúdos simbólicos veiculados pelo currículo. Sob o enfoque da teoria crítica<sup>60</sup>, é possível afirmar “o caráter interessado das decisões referentes ao currículo” (MOREIRA, 2001, p. 79) o qual, como parte integrante dos sistemas educacionais, estaria a serviço da reprodução da sociedade capitalista e da manutenção das suas desigualdades sociais (BOURDIEU; PASSERON, 2009).

É possível também vislumbrar possibilidades de ruptura com esta ordem estabelecida a partir de uma educação crítica voltada à “auto-reflexão crítica” que objetive a emancipação dos indivíduos, através do desnudamento/esclarecimento das dissimulações produzidas nos processos de reprodução social e cultural, especialmente através dos sistemas de ensino (SOARES, 1987; GIROUX, 1997; PUCCI, 2007; BOURDIEU; PASSERON, 2009). Ou seja, por uma proposta de educação libertadora/emancipadora que objetive a formação do indivíduo enquanto cidadão (do mundo) crítico.

Desta forma, o foco das discussões, numa perspectiva crítica, centra-se em questões relacionais estabelecidas entre sociedade, currículo, seleção de cultura, ideologia e poder. Conforme relacionado por Tadeu da Silva (2005, p. 17), os principais conceitos que as teorias críticas enfatizam são: “ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe social,

---

<sup>60</sup> T. T. da Silva (2007), ao discorrer sobre a teorização crítica em educação enquanto constitutiva de uma tradição de pensamento educacional e pedagógico, cita, como “alguns dentre os ‘pioneiros’” desta tradição na atualidade: Paulo Freire, Michael Young, Pierre Bourdieu, Basil Bernstein, Samuel Bowles e Herbert Gintis, Louis Althusser, Michael Apple, Henry Giroux, Peter Maclaren, Thomas Popkewitz, Jennifer Gore (SILVA, T., 2007, p. 7). Cabe observar que, embora o pertencimento de Bourdieu ao campo da “Nova Sociologia” – caracterizada pelo enfoque crítico das suas análises e proposições – tem sido questionado (FORQUIN, 1993, p.78), suas elaborações, em torno dos capitais culturais, relacionadas com os processos de reprodução cultural dos sistemas escolares dialogam com teses e categorias marxistas e evidenciam uma postura crítica nas análises.

capitalismo, relações sociais de produção, conscientização, emancipação e libertação, currículo oculto e resistência”.

Sob esta perspectiva, estudiosos do campo do currículo são quase unânimes em afirmá-lo enquanto espaço de conflito e luta: “uma arena política” em que se inter-relacionam “ideologia, cultura, poder”, especialmente, no que diz respeito à seleção cultural operada no/pelo currículo (MOREIRA; SILVA, 1995, p. 21; APPLE, 1995). Assim, a partir de uma perspectiva crítica e sociológica,

[...] o currículo é considerado um artefato social e cultural. Isso significa que ele é colocado na moldura mais ampla de suas determinações sociais, de sua história, de sua produção contextual. O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação. (MOREIRA; SILVA, 1995, p. 08).

As considerações desses autores evidenciam a relação estreita entre sociedade e currículo, sendo este considerado como um “artefato social e cultural”, ou seja: é produto desta sociedade e reflete suas aspirações/determinações.

Sob este mesmo entendimento, Pessanha e Silva (2006, p. 01), consideram o currículo como “uma seleção de cultura que serve a uma sociedade ou a uma visão de como esta há de ser”. Para essas autoras, a cultura escolar se apresenta como “componente determinante do currículo” o qual “está circundado pela ideia de uma seleção da cultura, isto é, escolhas que se faz em amplo universo de possibilidades, considerando a cultura como espaço em que significados se produzem” (p. 04). Desta forma, o currículo está estritamente relacionado à ideia de uma “cultura escolar”, sendo, assim, expressão desta. Assim, cultura escolar pode ser entendida, nos termos de Forquin como sendo:

[...] o conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos que selecionados, submetidos a um ‘condicionamento didático’ e organizados na forma de programas de estudos institucionalizados, são objeto de uma transmissão deliberada no quadro dos estabelecimentos de ensino. (FORQUIN, 2003, p. 20).

Pineau (2008) ao discutir como foram se constituindo os saberes escolares básicos considerados elementares para que os indivíduos pudessem pertencer à sociedade moderna, registra que:

Das tradições medievais do mercador de ler-contar e do monge de ler-escrever (como cópia) foi necessário percorrer um longo caminho, repleto de marchas e contramarchas, até chegar à construção da figura moderna dos saberes elementares e, daí, a sua entronização na instituição escolar por meio dos três Rs (ler, escrever, contar) [...]. (PINEAU, 2008, p. 98).

Ainda, para esse autor,

Os “saberes elementares” deram lugar à constituição dos “conteúdos mínimos” presentes nas leis fundadoras dos sistemas educacionais modernos e, posteriormente, foram a base do *currículum*, como organizador desses saberes mínimos e necessários para o pertencimento na sociedade. Qualquer que seja a definição que deste adotemos, indefectivelmente se faz referência a esse conjunto de saberes – muitas vezes em sentido amplo: condutas, atitudes, etc. – que a escola deve garantir a todos os alunos. A Modernidade recorta, da totalidade de saberes construídos pela humanidade, aqueles que se consideram necessários que sejam transmitidos às novas gerações, definindo dessa forma o ‘*currículum* explícito’ da instituição escolar. Deixa de fora, então, outra enorme quantidade de saberes de diversos tipos que constituem o que se denominou o ‘*currículum* ausente’. A esses dois tipos resta-nos somar o chamado ‘*currículum* oculto’, composto por aqueles saberes, geralmente de tipo atitudinal, que a escola transmite e inculca sem explicitá-lo. (PINEAU, 2008, p.99).

A definição deste ‘*currículum* proposto’ foi permeada por conflitos e este se tornou um espaço de lutas e produto de diferentes negociações entre os grupos envolvidos. O currículo, marcado pelas relações de poder decorrentes das opções ideológicas e das posições hegemônicas sustentadas pelos diversos grupos de interesses,

Não é o resultado de um processo abstrato, a-histórico e objetivo, mas originado de conflitos, de compromissos e alianças de movimentos e de grupos sociais, acadêmicos, políticos, institucionais, etc., identificáveis. O *currículum*, como conjunto de saberes básicos, é um espaço de luta — em que se incorporam e amalgamam tendências contraditórias — que não se mantém como um dado, mas toma formas sociais particulares e incorpora

certos interesses que são, por sua vez, o produto de oposições e negociações contínuas entre os diferentes grupos intervenientes. (PINEAU, 2008, p. 99).

De acordo com Moreira (2001), “a concepção de currículo abrange tanto um projeto educativo como uma prática que busca efetivá-lo” e suas funções estão relacionadas à expressão de “um projeto político-cultural”. Assim, ao analisar o currículo há que se “considerar como são concebidas e materializadas as funções da escola em dado momento histórico e social, em um dado nível da educação, em uma dada instituição educacional”. As reflexões sobre currículo devem “incidir tanto sobre as propostas, sobre as intenções nelas contidas, como sobre as práticas e os sujeitos que as concretizam e as renovam nas escolas e nas salas de aula” (MOREIRA, 2001, p. 75).

Ao considerar os determinantes do “campo de cruzamento de culturas no interior das escolas”, em que “se estabelecem os acordos, se resolvem os conflitos, se materializam as relações de poder”, o currículo pode ser pensado, ainda, em termos de

[...] intenção e realidade que ocorrem num contexto determinado, ou como resultado de decisões tomadas em vários contextos. Dentro dessa perspectiva dinâmica e processual, o currículo, é uma interseção de práticas, também culturais, com a finalidade de responder a situações concretas. (PESSANHA; SILVA, 2006, p. 04).

As elaborações de Bernstein (1996; 1998, entre outras) sobre currículos e pedagogias também denunciam relações de poder e controle presentes nos processos educativos, sobretudo no que diz respeito à produção/constituição, seleção e organização do conhecimento escolar e aos processos de transmissão deste conhecimento. Suas principais questões sobre currículo dizem respeito às relações estruturais entre os diferentes tipos de conhecimentos que o constituem. Interessa-lhe saber como o currículo está organizado e como os tipos de organização do currículo estão ligados a princípios de poder e controle.

Numa perspectiva sociológica, Bernstein enfatiza as relações entre classes sociais e pedagogias e os princípios de poder e controle, no interior do currículo, relacionados ao poder da divisão social. De acordo com Tadeu da Silva (2005, p. 76), “a sociologia da educação de Bernstein nos ajuda a compreender em que consiste o papel da escola no processo de reprodução cultural e social”.

As considerações feitas até aqui, a partir de uma perspectiva crítica, evidenciam o caráter relacional entre sociedade e currículo (entendido como seleção de cultura) e nos remetem às lutas travadas no/para o estabelecimento deste em cada contexto em que se apresenta (seja nas agências oficiais onde as prescrições são estabelecidas, seja nas escolas onde o currículo é colocado em ação).

No caso da prescrição para a EEI, reivindica-se espaço no currículo para o atendimento à diferença/diversidade mediante o estabelecimento de conteúdos culturais próprios/étnicos. A questão da cultura ou das culturas apresenta-se como categoria importante para pensar a diversidade (ou diversidades) no currículo (CHARTIER, 2005; GIROUX, 1997; GRIGNON, 1995; GÓMEZ, 2006; CORTESÃO; STOER, 2003).

Uma discussão que não deve ser desconsiderada neste caso é a que trata da relação/cisão entre cultura letrada e culturas orais; cultura erudita e culturas populares ou locais e o lugar que ocupam no currículo.

Assim como as culturas orais, a cultura letrada ou escrita não é natural. Tem sua própria historicidade. O surgimento da escrita modificou profundamente a história da humanidade, a produção cultural, as formas de preservação e difusão do conhecimento, a maneira de ordenar os fatos, de conceber o tempo... Embora a cultura escrita tenha se difundido ao longo dos séculos por quase todo o planeta, povos que permaneceram afastados do contato com esta cultura seguiram desenvolvendo formas orais de produção e transmissão cultural. Ou mesmo concomitantemente a uma cultura letrada dominante, culturas orais populares, locais se desenvolveram (GRIGNON, 1995, p. 180).

A instituição escolar, “construída da Modernidade”, “filha da cultura letrada”, tem sido historicamente o espaço privilegiado de transmissão de conhecimentos e/ou saberes da cultura letrada (PINEAU, 2008). E, assim, trabalha com uma seleção de saberes ou, nos termos de Forquin, “elementos de cultura” (1993, p. 15), “condicionada” e/ou determinada pela cultura dos grupos dominantes da sociedade.

Grignon (1995) discute a ação da escola em legitimar a supremacia da escrita sobre as culturas orais [...] “Através do ensino da leitura e da escrita e, no âmbito do ensino secundário e superior, por meio do ensino da literatura e das línguas, a escola assegura a popularização do escrito e consagra sua supremacia sobre as culturas orais” (p. 180).

Na mesma direção, Chartier argumenta que os saberes escolares “legitimados”, enquanto “herança antiga e da modernidade ocidental”, são os “saberes de escrita instituídos”, em detrimento dos saberes advindos das culturas de tradições orais transmitidas de “geração a geração” (CHARTIER, 2005, p. 14). Esta autora ainda discute a discrepância entre as culturas das crianças de classes populares e a cultura letrada própria da cultura escolar. O resultado de tal discrepância é o fracasso escolar (CHARTIER, 2005, p. 15).

Estas considerações podem ser direcionadas para as lutas travadas no campo da EEI pelo estabelecimento de um currículo diferenciado capaz de romper com as determinações sociais (da sociedade não-índia/envolvente/majoritária) e de atender às demandas sociais “próprias” dos indígenas caracterizados/identificados, a partir das diferenças étnicas, enquanto grupos específicos. Isto demanda espaço no currículo para as culturas étnicas consideradas culturas orais ou de tradição oral.

Desta forma, a teoria crítica auxiliou-nos neste estudo no sentido de contribuir para a discussão e as análises em torno do(s) currículo(s) diferenciado(s) para os indígenas. Esta discussão coloca em cena o confronto de interesses, identidades, culturas, saberes, linguagens e lógicas que se cruzam e se tornam determinantes no/do currículo.

Apesar da força das determinações da sociedade na seleção e legitimação dos saberes escolares a serviço de sua própria reprodução, é possível vislumbrar possibilidades de mudanças na ordem socialmente estabelecida. Isto pode ser possível a partir do momento em que a teoria crítica “traga à luz” as dissimulações e arbitrariedades operadas pelo sistema escolar e os atores envolvidos abracem a perspectiva de mudança e busquem contribuir para a formação de novas consciências a favor de uma sociedade menos desigual e mais democrática. Conforme Gimeno Sacristán (2002, p. 242), a educação pode ser “a força fundamental para dar essa consciência reflexiva sobre a ordem do mundo vigente (também sobre suas ‘desordens’), com um olhar crítico acerca do que significa”.

O entendimento de que as relações sociais são estabelecidas num tipo de “jogo hegemônico” de dominação e subordinação, onde as “cartas são dadas” pelos grupos dominantes da sociedade pode ser útil no sentido de desvelar os mecanismos de manutenção de formas culturais e de consciência hegemônicas (APPLE, 1982, 1989; BOURDIEU; PASSERON, 2009). Nas pesquisas críticas, o desejo de ruptura ou de superação de formas de dominação e de reprodução das desigualdades resulta em estudos sobre políticas curriculares

(PACHECO, 2005) e de formação de professores numa perspectiva emancipatória (GIROUX, 1997). Como afirma Pacheco:

Estar do lado crítico do currículo é olhar de um modo transformador para as práticas curriculares, sabendo-se da impossibilidade de uma mudança total e da existência de muitos obstáculos, valorizando-se o lado marginal das escolas, cada vez mais submetidas a uma lógica de curricularização nacional, supranacional e transnacional em busca de padrões de qualidade, eficiência e eficácia. (PACHECO, 2005, p. 99).

Desta forma, adotar uma perspectiva crítica em educação implica, não só em desvelar os mecanismos de reprodução das desigualdades e manutenção da exclusão, mas é também acreditar nas possibilidades de mudança e de produção de práticas mais favoráveis aos grupos subalternizados/estigmatizados.

Apple (2009<sup>61</sup>) aduz que uma análise crítica da sociedade requer um conhecimento teórico do mundo determinado por análises das contradições entre relações de poder e subordinação política e cultural: só se pode falar em políticas culturais voltadas à educação, se reconhecermos o caráter relacional existente entre escola e sociedade e entre educação e poder; se pensarmos as relações de subordinação e dominação que existem na sociedade. Embora não devamos desconsiderar as “formas de resistências e vidas cotidianas” na luta diária dos grupos subalternos, para este autor, a “educação é uma relação de poder” em que “o conhecimento de alguns grupos é declarado oficial e o conhecimento de outros é declarado como popular, não importante”.

Desta forma, ao passo que as políticas de alguns grupos são colocadas em prática, as dos outros “nem é comentada”. Sob esta perspectiva, algumas questões são fundamentais para entendermos o poder em toda a sua complexidade: “quem tem poder e como ele é usado” no estabelecimento de uma política cultural dominante.

Não basta entendermos o poder, como ele funciona, precisamos descobrir como podemos interromper seus efeitos em todos os lugares do mundo,

---

<sup>61</sup> Os trechos aqui referendados são recortes da entrevista concedida em 1999, por ocasião do *V Simpósio Internacional: O Estado e as políticas educacionais no tempo presente*, realizado na UEU – Uberlândia, em dezembro de 2009. I CD-ROM. As principais teses aqui defendidas podem ser encontradas nas suas obras: *Ideologia e Currículo* (1982); *Educação e poder* (1989); *Conhecimento oficial* (1999); entre outras.

[...] mesmo em meio a esses tempos difíceis sempre haverá movimentos e tendências sendo criados também na direção contrária. Eles podem estar ocorrendo sob a superfície da cultura vivida do povo, mas eles estarão lá. E fornecerão alguns dos recursos tão necessários para a jornada da esperança. (APPLE, 1989, 07).

A educação, nesse cenário, passa a ser um empreendimento político, e o educador crítico deve assumir uma postura de agente político na prática de uma educação que possibilite atitudes “produtivas” de oposição e resistência (APPLE, 1989).

Ainda, para Soares (1987) e Saviani (2008), a educação pode ser colocada a serviço mesmo da transformação da sociedade. Este último rejeita a “crença ingênua no poder redentor da educação em relação à sociedade” (SAVIANI, 2008, p. 27), pois, segundo ele, a educação não é determinante principal nas transformações sociais, e sim elemento secundário e determinado. Uma perspectiva revolucionária e crítica da educação

[...] entende que a educação se relaciona dialeticamente com a sociedade. Nesse sentido, ainda que elemento determinado, não deixa de influenciar o elemento determinante. Ainda que secundário, nem por isso deixa de ser instrumento importante e por vezes decisivo no processo de transformação da sociedade. (SAVIANI, 2008, p. 53).

Segundo Bernstein (1998, p. 24-25<sup>62</sup>), a educação deve contribuir para a construção de uma sociedade democrática e as práticas escolares/educacionais devem se orientar no sentido de garantir que sejam institucionalizados três direitos relacionados entre si que operam no nível pessoal/individual, social e político:

- o direito ao reforço (*refuerzo*) do indivíduo, o qual opera em nível individual, diz respeito ao direito aos meios para desenvolvimento de uma compreensão crítica da realidade e confiança para novas possibilidades (uma espécie de “auto-estima”);
- o direito a ser incluído social, intelectual, cultural e *personalmente*, sem ser absorvido, pois este direito inclui a ideia de autonomia;
- o direito à participação na construção, manutenção ou transformação da ordem social. Uma participação como condição da *prática cívica* e opera no nível da política.

---

<sup>62</sup> As colocações/observações neste trecho resultaram da tradução e de um “resumo” que fizemos do trecho da obra citada. Algumas palavras de difícil tradução para este contexto estão em itálico.

Sob esta perspectiva, é possível pensar numa educação diferenciada (não reprodutivista) voltada para a autonomia dos indivíduos e para a emancipação de formas de exclusão e dominação. Uma educação que contribua para que os indivíduos atuem como cidadãos do mundo capazes de intervir na ordem deste.

Segundo Giroux (1997), a menos que se reconheçam as relações de força e as mediações estabelecidas pelo sistema cultural dominante, o discurso de “pluralismo cultural” é vazio. Ao analisar os modelos teóricos de análise curricular, esse autor defende a “luta por uma nova espécie de racionalidade curricular” a qual deve ser vista como “uma luta social profundamente comprometida com [...] ‘a emancipação da sensibilidade, razão e imaginação em todas as esferas da subjetividade e objetividade’”<sup>63</sup> (p. 51). O desafio da área curricular está em desenvolver “intenções emancipadoras” (p. 43).

Intenções emancipadoras neste caso podem ser compreendidas como um paradigma que combina teoria e prática no interesse de libertar os indivíduos e grupos sociais das condições subjetivas e objetivas que os ligam às forças de exploração e opressão. Isto sugere uma teoria crítica que promova auto-reflexão dirigida ao dismantelamento de formas de falsa consciência e relações sociais ideologicamente congeladas, todas as quais geralmente aparecem na forma de leis universais. Assim, a emancipação tornaria o pensamento crítico e ação política complementares. Isto sugere um processo de aprendizagem no qual o pensamento e a ação seriam mediados por dimensões cognitivas, afetivas e morais específicas. (GIROUX, 1997, p. 52).

No sentido de contribuirmos para a construção de intenções e práticas emancipadoras procuramos discutir na próxima seção teorizações, conceitos e enfoques trazidos para o campo da EEI numa perspectiva crítica, apontando para possibilidades de diferenciação que não sejam separatistas ou criadoras de guetos.

## **2.2. Da educação: teorizações, conceitos e enfoques para o campo**

Nesta seção atentamos para o contexto, os objetivos e os sujeitos da educação, bem como para as propostas de escolarização e seus conteúdos.

---

<sup>63</sup> O trecho entre aspas simples é atribuído a Herbert Marcuse.

### 2.2.1 Do contexto da educação: dinâmica cultural

Embora, nos discursos (acadêmicos e oficiais<sup>64</sup>) sobre EEI, o termo cultura dificilmente tenha sido encarado no sentido de esclarecê-lo, é possível perceber que a ideia básica estaria relacionada ao uso antropológico, como discutido por Williams (1969, p. 20), significando de forma simplificada “todo o modo de vida” de um povo, ou ao uso etnológico, nos termos de Forquin (1993).

Apoiado em Williams, Forquin (1993) apresenta alguns esclarecimentos do termo cultura evidenciando tensões e conflitos semânticos em torno dos seus usos. Entre os empregos deste termo destaca o sentido/conceito etnológico/antropológico (objetivo, descritivo, científico) e o conceito universalista (normativo). Pelo conceito etnológico desenvolvido nas ciências sociais “a cultura é considerada como o conjunto dos traços característicos do modo de vida de uma sociedade, de uma comunidade ou de um grupo” (FORQUIN, 1993, p. 11).

Já no conceito ou sentido universalista a cultura é entendida enquanto “mundo humanamente construído, mundo das instituições e dos signos no qual, desde a origem, se banha todo indivíduo humano tão somente por ser humano, e que constitui como que sua segunda matriz” (p. 168). É por meio deste último conceito que, de acordo com Forquin, deve-se justificar a educação. Segundo ele, “não se poderia justificar a educação, fundamentar o currículo, a partir unicamente do conceito sociológico ou etnológico” (p. 168)

Não raro, os discursos (acadêmicos e oficiais) sobre EEI acabam por essencializar a cultura (no sentido etnológico), sendo ela tratada como algo imutável e coerente. Entretanto, Forquin (1993) adverte que o conceito essencializado de cultura aplicado na escala da sociedade global pode receber críticas. Segundo ele,

Primeiramente, existe um risco não negligenciável de ‘reificação’ da cultura (cf. N. Burtonwod, 1986). Este fenômeno produz-se cada vez que se faz da cultura uma realidade ‘substancial’, que existiria independentemente das

---

<sup>64</sup> Nos termos de Bernstein (1996, p. 90-91), os discursos acadêmicos são constituídos no “contexto primário de recontextualização”, no “campo intelectual do sistema educacional”; já os discursos oficiais pertencem ao “campo recontextualizador” onde acontece a “relocação do discurso”. Como demonstrado no primeiro capítulo, os discursos oficiais procuraram, de certa forma, atender às reivindicações por escolarização diferenciada vinda do cruzamento do campo indigenista com o campo acadêmico. Podemos dizer que os discursos oficiais operaram com processos de recontextualização ao se utilizarem de teorizações, conceitos e enfoques produzidos no campo acadêmico.

ações e das interações dos indivíduos, dotada de uma força específica, de uma dinâmica autônoma, de uma autoridade ou de uma dignidade próprias. Em segundo lugar, falar de sociedades atuais como se elas fossem ‘monoculturais’ não acaba por operar uma simplificação inaceitável? Todas as sociedades do mundo estão em interação umas com as outras, todas conhecem conflitos internos, são atravessadas por correntes contraditórias, divididas entre símbolos diversos, condenadas à instabilidade, à ambiguidade, à desordem. Como assimilar uma sociedade, um país, um povo a *uma* cultura? O pluralismo cultural não existe somente entre as nações, ele está no interior das nações, no interior das comunidades que as compõem, e os próprios indivíduos não escapam à lei da diferenciação interna da mestiçagem. (FORQUIN, 1993, p. 125).

Essa ideia atesta o caráter dinâmico da cultura. Sob esta perspectiva, a cultura não pode ser considerada como sendo isolada, “original”, “fechada”, “estática”, homogênea ou presa a padrões e critérios objetivos ou sincrônicos, como se cristalizada no tempo. Ela é fronteira, móvel, miscível e sujeita a releituras, trocas, reelaborações, ressignificações... E, como discutido por Chartier (1988, p. 134), “é necessário reconhecer as circulações fluídas, as práticas partilhadas que atravessam os horizontes sociais” e não ignorar os “empréstimos e intercâmbios”, a “interpenetração”, a complexidade das múltiplas “clivagens” e “cruzamentos” de diferentes formas culturais, nem “mascarar a multiplicidade das diferenças” que estão “imbricadas”.

Estudiosos contemporâneos (CUNHA, 1987; 1992; OLIVEIRA, 1995) da questão indígena têm atestado a mesma perspectiva dinâmica em relação às culturas indígenas. As diferentes realidades socioculturais vividas pelos grupos indígenas no Brasil depõem contra a ideia de homogeneidade absoluta de uma cultura relacionada a um grupo indígena. Numa mesma área indígena podem conviver indígenas de outras etnias, mantendo intensas relações interétnicas entre si e com a sociedade não índia<sup>65</sup>.

É preciso atentar para o caráter histórico, dinâmico, inventado, cambiante, mestiço/híbrido *das* culturas, bem como, para os processos de “revitalização”, “cruzamentos”, “trocas” e “hibridações” que ocorrem nas relações interétnicas ou interculturais especialmente sob o enfoque da globalização.

---

<sup>65</sup> Durante pesquisa de mestrado (2006) na reserva de Dourados (MS) presenciamos situações em que havia alunos de etnias diferentes em uma mesma sala de aula. Recentemente, em 2011, estivemos em uma reunião de professores na mesma reserva e presenciamos reclamações dos professores indígenas relacionadas às dificuldades de trabalharem com alunos de etnias diferentes na mesma sala. Outros reclamaram da falta de preparo para trabalhar com alunos portadores de necessidades educacionais especiais que também estão nas salas de aulas.

Gruzinski (2001, p. 18) situa o início do processo de globalização no século XVI por ocasião da expansão ibérica o qual expôs as comunidades ameríndias à cultura europeia e vice-versa ocasionando processos de “hibridação” e “mestiçagens”. Autores como Monteiro (1995); Cunha (1992), Grupioni (1995, 2001) têm revelado que a ideia de pureza cultural e de isolamento dos grupos étnicos é um engodo. Interações e contatos pautados por relações de trocas, guerras e alianças, sempre houve entre os diferentes grupos étnicos.

Oliveira (1995) caminha nesta direção ao considerar a historicidade dos povos indígenas. Como sujeitos situados na história, eles passam por enormes mudanças culturais, que decorrem “seja da adaptação a um meio ambiente novo ou modificado (inclusive por suas próprias ações), seja da influência ou troca cultural realizada com povos vizinhos, ou ainda por um dinamismo interno àquelas culturas” (OLIVEIRA, 1995, p. 79).

Assim, num contexto de crescente globalização é possível afirmar que:

As culturas, enquanto mundos coerentes com uma certa entidade, mudam, relacionam-se entre si e ‘contaminam-se’ umas às outras, porque os indivíduos portadores de seus conteúdos moveram-se e continuam movendo-se de um território para outro, intercambiando formas de falar, de pensar, crenças, comportamentos, saberes práticos, objetos, gostos artísticos, etc. (GIMENO SACRISTÁN, 2002, p. 80).

Desta forma, Gimeno Sacristán defende uma perspectiva dinâmica *da(s)* cultura(s). Entretanto, chama a atenção ao paradoxo produzido no atual contexto de globalização cultural (“tão real como inevitável”). O paradoxo consiste em que a globalização cultural “polariza as consciências para o sentimento de dispor e de se sentir à vontade com uma identidade mais cosmopolita e híbrida, enquanto outros reivindicam a pureza e as singularidades culturais em uma sociedade” (2002, p. 37).

As pulsões pela universalidade ou pela especificidade/singularidade (na defesa de grupos específicos) relacionam-se diretamente com os objetivos da educação e estão imbricadas nas discussões postas para se pensá-la, sobretudo, no que diz respeito à seleção de cultura operada para/no seu desenvolvimento, ou seja, no currículo.

### **2.2.2 Dos objetivos da educação: construção da cidadania democrática**

De acordo com Gimeno Sacristán (2002, p. 152), nas “sociedades do conhecimento”, as pessoas sem escolarização podem ser impedidas de ter uma participação plena na

sociedade, em condições de igualdade com os demais. Desta forma, “a educação proporcionada pela escolarização passa a se constituir em um requisito que capacita para o exercício igualitário da cidadania” (p. 153).

Ao relacionar o processo de escolarização à capacitação para o exercício da cidadania democrática, esse autor, define esta relação a partir da ideia filosófica básica de cidadania que implica em viver em sociedade (p. 130) onde “os cidadãos livres decidem seu futuro como indivíduos e como grupo, guiados pelo que consideram que é racionalmente conveniente”. Para ele, a educação para cidadania democrática “pressupõe as possibilidades de melhorar como condição de partida do ser humano e da sociedade”. Desta forma, “educação, cultura, democracia e cidadania são construções em que podemos intervir selecionando conteúdos e ordenando as práticas em uma determinada direção” (GIMENO SACRISTÁN, 2002, p. 148-149).

Para Forquin (1993, p. 10-13), a “justificação cultural” da escola diz respeito à sua “função de transmissão cultural”. Desta forma, para ele, “o que justifica fundamentalmente e sempre, o empreendimento educativo é a responsabilidade de ter que transmitir e perpetuar a experiência humana considerada como cultura” (no sentido universalista).

O sentido universalista de cultura defendido por Forquin (1993, p. 11) encontra fundamentação na ideia da “cultura comum” desenvolvida por Williams (1969). Williams relaciona a verdadeira democracia à possibilidade de viabilizar o acesso a todas as formas de cultura a todas as pessoas e, neste sentido, reivindica uma prática política emancipatória no sentido de “dar a todos livre acesso a tudo que se fez e se construiu no passado” (1969, p. 327). Para ele:

Uma cultura comum não é, em nenhum nível, uma cultura igual. Mas pressupõe, sempre, a igualdade do ser, sem a qual a experiência comum não pode ser valorizada. Uma cultura comum não pode opor restrições absolutas ao acesso a qualquer das suas atividades: este é o sentido real do princípio de igualdade de oportunidades. (WILLIAMS, 1969, p. 326).

Segundo Forquin (1993), as justificações fundamentais do currículo dizem respeito, sobretudo, à questão do seu “valor formador”, pois “os conteúdos que a escola transmite não são, com efeito, somente saberes no sentido estrito. São também conteúdos mítico-simbólicos, valores estéticos, atitudes morais e sociais, referenciais de civilização” (p. 147).

Pacheco (2010) argumenta que o currículo deve estar comprometido com uma educação para a cidadania democrática. Segundo ele,

Num período de mudança constante, a escola pública é questionada pelos sentidos social e educativo que a tornam objeto de discussão obrigatória no campo das opções políticas e econômicas. Como espaço aberto de construção do percurso das pessoas, a escola pública é um mecanismo complexo que exige não só o questionamento do conhecimento, que a coloca na base dos conflitos, mas também a interrogação sobre os modos de tornar a cidadania num projeto educativo que não esteja continuamente a ser adiado. (PACHECO, 2010, p.1).

Desta forma, sob a noção de cidadania crítica, a educação deve se dar para e pela cidadania democrática. Esse autor reconhece que a “escola ocupa lugar central na elaboração de uma postura ética que entende a democracia como uma luta para defender os direitos civis e melhorar a qualidade da vida humana” (2010, p. 5), embora admita que isto não seja algo que se restrinja somente à educação escolar.

A construção da cidadania democrática crítica aponta também para a ideia de participação consciente e de emancipação (cultural e política) dos indivíduos (GIROUX, 1997), neste sentido, como discutido anteriormente, a escolarização deverá estar a serviço da produção de uma sociedade mais igualitária, ou seja deverá estar a serviço mesmo da transformação desta sociedade.

Forquin (1993) explicita em seu trabalho algumas ideias de Musgrave (1970-71) que nos levam a identificar, pelo menos três tipos possíveis de currículo: determinado pela sociedade; adaptado à sociedade; a serviço de mudanças sociais. Desta forma, de acordo com Forquin, Musgrave (1970-71)

[...] distingue, muito sugestivamente, três abordagens possíveis da relação dentre currículo e sociedade, segundo se considere o currículo tal como ele existe, isto é, como determinado pelo estado da sociedade, ou tal como ele deveria ser, para adaptar-se a certas exigências novas da sociedade, ou ainda tal como ele deveria ser, para contribuir para certas mudanças sociais julgadas desejáveis. Contudo, implicitamente, é o ponto de vista da adaptação que predomina [...]. (FORQUIN, 1993, p. 74).

A abordagem desejável, na perspectiva deste estudo, é a que persegue a ideia de construção de currículos a serviço de mudanças sociais. Esta visão encaminha a gestão das diferenças para a construção de práticas curriculares que objetivem contribuir para a

emancipação dos indivíduos, ou melhor, uma educação “para além do Capital” (MÉSZÁROS<sup>66</sup>, 2005). Isto é, a construção de práticas pedagógicas geradoras, não só de reprodução sócio-cultural, mas também de emancipação e transformação da realidade.

Voltando a atenção à EEI, cumpre destacar que, embora haja a força das reivindicações por uma escolarização “voltada pra dentro”, para a preservação e reprodução dos conteúdos culturais próprios, dialeticamente pode-se perceber a necessidade de uma escolarização (consubstanciada nos conhecimentos escolares universais/letrados que ela representa) que prepare os índios para conviver no atual contexto.

Benites<sup>67</sup> (2003) ao tratar, especificamente, do processo de escolarização entre os *Avá*<sup>68</sup> *Kaiowá* do Mato Grosso do Sul (MS), mostra que a escola enquanto instituição de transmissão de conhecimentos “novos” foi aceita pelos indígenas como uma necessidade posta pelo contexto sócio-histórico vivido pelos índios, configurado a partir da ocupação não-indígena dos seus territórios. A veiculação dos conhecimentos escolares não poderia ser feita “pelos *tamõi*, pais, mães, tios, etc, tampouco, poderia ser feita pelos líderes políticos ou religiosos” (p. 12).

Neste sentido, a escola é vista como um forte instrumento de defesa dos seus interesses e de conquista de autonomia frente à sociedade não-índia. Daí que “aprender a ler e escrever e entender o conhecimento possuído pelo *karáí* [não-índio] passou a dar prestígio. Deste modo a escola persistiu, pois aprender a ler era fundamental” (BENITES, 2003, p. 13).

Já Luciano<sup>69</sup> (2010) reclama que a escola no nível do discurso é uma coisa, na prática é outra. Segundo ele, lideranças indígenas que ascenderam ao poder político regional no Alto do Rio Negro (prefeito e vice-prefeito) não querem saber de escola diferenciada, pois

---

<sup>66</sup> Para este autor, “a educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que *legitima* os interesses dominantes [...]” (MÉSZÁROS, 2005, p.35). Sob esta perspectiva, propõem uma ruptura educacional ampla, que compreenda não só os espaços escolares, mas uma educação “para toda a vida”, comprometida com ideais transformadores no sentido de promover “transformações políticas, econômicas, culturais e sociais necessárias” (p. 10). Para isto, segundo ele, é preciso “desafiar as formas atualmente dominantes de *internalização*, fortemente consolidadas a favor do capital pelo próprio sistema educacional formal” (p. 55) e, neste sentido, romper com a *lógica do capital* e com a reprodução das formas de dominação consubstanciadas na sociedade capitalista.

<sup>67</sup> Professor indígena da etnia Kaiowá (Mato Grosso do Sul). Mestre em Antropologia Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro – Museu Nacional. Doutorando no mesmo programa em 2010.

<sup>68</sup> O termo *Ava* usado por Benites parece corresponder ao termo genérico atribuído à pessoa, substituto de “gente” ou de “índio”.

<sup>69</sup> Professor da etnia Baniwa, responsável no MEC para assuntos de EEI. Doutor em Antropologia Social pela UNB.

dizem que “é bobagem!” Isto se deve, segundo ele, à compreensão de que a escola indígena atual se tornou em uma mistura de coisas do “mundo indígena” e de coisas do “mundo não indígena” e, assim, **não** garante aos índios: lugar no mercado de trabalho; sucesso nos vestibulares; também não prepara para ser um “bom índio” no reduto da etnia. Nas análises deste pesquisador (da etnia Baniwa), os jovens Baniwa querem uma escola (consubstanciada no seu currículo) voltada às demandas atuais de como viver no “mundo branco”.

Segundo Paladino (2006, p. 109), a escola na ótica dos jovens Ticuna é o lugar onde se educa para tempos modernos, para melhorar; e estudar nas escolas da cidade é visto como uma oportunidade “para se civilizar” (p. 136; 149). Desta forma, os jovens Ticuna veem a escolarização como uma “alternativa ao sofrimento da roça” (p. 273), uma forma de escapar da atual condição, uma forma de “ir além” das fronteiras da tribo ou etnia.

Paradoxalmente aos discursos instituídos de diferenciação centrada na ideia de especificidade e voltada para interesses comunitários, estes jovens índios buscam uma nova forma de “integração”/inclusão escolar, digital, econômica na sociedade global. Sem negar suas “raízes”, buscam na escola a aquisição de diferentes tipos de capitais, especialmente os escolares, a partir da crença na escolarização como forma de superação das condições objetivas de dominação/exclusão.

A expansão dos sistemas escolares e a democratização de acesso estão associadas a uma perspectiva otimista que assinala a promessa de desenvolvimento, uma promessa de mobilidade social, uma promessa de mais igualdade e justiça social.

Neste sentido, a escolarização, assim como, os conhecimentos (da cultura letrada) são reivindicados para ajudar os índios nas relações com o entorno (negociações, comércio, trabalho) e nas lutas com a sociedade majoritária, especialmente no que diz respeito à luta pela ampliação de territórios (reconhecimento, demarcação, registro). Os conhecimentos são considerados ferramentas capazes de instrumentalizar os índios para viver no atual contexto histórico em constante interação com a sociedade não índia.

Diante da necessidade de sobrevivência na sociedade globalizada e de conviver na cultura global, a ideia de diferenciação e especificidade deverá ser aliada à preocupação com uma escolarização que objetive preparar os indivíduos índios para a exterioridade, ou seja, prepará-los para o exercício da cidadania democrática.

### 2.2.3 Dos sujeitos da educação: os indivíduos, os grupos

A ideia de melhoria, de progresso, de “ir além”, no sentido de se pensar um currículo que atenda aos indivíduos (pressuposto liberal) na contemporaneidade, sem desconsiderar a diversidade cultural ou o pertencimento dos indivíduos a determinados grupos diferenciados (pressuposto comunitário), tem sido a tônica das discussões.

Diante disso, a função básica das instituições escolares consiste em dar possibilidades ao indivíduo de “ir além”.

A instituição escolar deve ampliar a experiência para fora do raio de ação que limita as condições e os meios de que o sujeito dispõe estando na família, na comunidade ou na cultura em que vive para evitar, como afirma McLuhan, que esses meios naturais não sejam prisões para ele. [...] O mais imediato dos sentidos da capacidade ‘ilustradora’ da educação nas escolas é este: tornar disponível o que sem elas ficaria velado, fora dos sujeitos. (GIMENO SACRISTÁN, 2002, p. 209).

Neste sentido, é importante considerar as singularidades/diferenças/diversidades e as aspirações individuais dos educandos em contraponto à essencialização do indivíduo (índio) concebido/identificado somente a partir de um grupo ou de uma etnia. Como discutido por Forquin, “os próprios indivíduos não escapam à lei da diferenciação interna da mestiçagem” (FORQUIN, 1993, p. 125). Na mesma direção, Gimeno Sacristán (2002) afirma que “os sujeitos da educação são seres individualizados, diferentes entre si” (p. 223).

Isto não significa impor uma renúncia à constituição social e cultural deste indivíduo no “reduto” de seu povo, de sua etnia (considerando sua interação com a sociedade envolvente). Nem mesmo implica que se deva esperar que este indivíduo rompa com os ideais ou aspirações comunitárias. Apenas espera-se que este indivíduo seja considerado na sua singularidade como alguém que possa fazer escolhas individuais, mediadas pelo *habitus*, dentro das condições (materiais e culturais) que lhe são dadas socialmente.

O que nos une aos sujeitos é tão importante para o indivíduo quanto o que singulariza cada um. Essa dualidade – assemelhar-se e compartilhar traços com os demais, ao mesmo tempo que se individualizar e ser diferente dos outros – exige da educação o duplo propósito de propor um projeto em alguma medida compartilhado por todos, criando laços e garantindo vínculos

sociais e culturais, devendo simultaneamente contemplar e respeitar (inclusive estimular em alguns casos) as diferenças particulares dos indivíduos. (GIMENO SACRISTÁN 2002, p. 224).

Dessa forma, é preciso reconhecer que a educação dirige-se a indivíduos particularizados, situados no espaço e no tempo, e cujas capacidades, bem como disposições e expectativas, refletem as características objetivas do mundo social e do mundo mental no qual são levados a viver.

[...] numa sociedade multicultural é injustificável privar certos indivíduos de benefícios intelectuais e sociais que podem propiciar a ampliação dos conhecimentos e o acesso a uma pluralidade de sistemas de referências e valores. [...] o respeito que se deve às culturas não deve se exercer em detrimento do princípio de justiça entre as pessoas, e a identidade cultural não deve se tornar nem num rótulo nem uma marca, suscetíveis de constituir obstáculo ao desenvolvimento da identidade individual. (FORQUIN, 1993, p. 138).

O princípio de justiça curricular mencionado pode ser entendido a partir da difícil conjunção do princípio de igualdade com o reconhecimento das diferenças. Sob esta perspectiva, a igualdade é vista como condição da liberdade de indivíduos e seu grau pode ser medido na proporção em que os indivíduos podem aproveitar dos conteúdos universais da educação na mesma medida e nas mesmas condições. Ou seja, ao se considerar a igualdade do ser como princípio de justiça curricular, deve-se dar as condições para que todos os indivíduos tenham acesso aos conhecimentos produzidos pela humanidade. E não restringi-las através de práticas segregacionistas pautadas por supostos interesses coletivos.

No sentido de pensar uma educação crítica e justa voltada à construção da cidadania democrática e à emancipação dos indivíduos, o que pressupõe um currículo que atenda a este tipo de educação, é preciso questionar posturas “separatistas” ou comunitaristas, que postulam currículos separados/específicos para grupos separados/específicos e que tendem à “guetificação”.

#### **2.2.4 Das propostas de escolarização e seus conteúdos: tensões entre comunitaristas e universalistas; separatistas e interculturalistas**

Ao discorrer sobre as consequências do processo de globalização para a educação, focando conflitos presentes no confronto entre posturas comunitaristas e universalistas no que diz respeito ao processo de escolarização (o que implica na discussão de currículo), entendemos que:

O objetivo historicamente mais visível da educação (o da transmissão-recriação do conhecimento e da cultura em geral) fica afetado de maneira decisiva em seus conteúdos e em relação à legitimidade com a qual podemos defendê-los. O mesmo acontece com a instituição escolar que, tradicionalmente, assumiu aquela missão iluminista. A partir de uma atitude aberta ao fenômeno globalizador, necessita-se de outra forma de entender a universalidade como apoio para um currículo comum não-localista. As reações ‘globofóbicas’, que veem ameaçada a integridade das culturas, negam ou limitam o alcance desse currículo. O cosmopolitismo, em algum grau é necessário, é inimigo do comunitarismo educativo, que entende a educação como mecanismo de manutenção da cultura ‘própria’. Quando se propõe a identidade cultural específica e diferenciada como mais um dos direitos fundamentais, em condições de igualdade com eles, como pensa Kymlicka (2000), tudo o que estiver relacionado com a satisfação do direito à educação deverá levar em consideração as derivações da diversidade cultural. É necessário voltar a pensar em um equilíbrio entre o que está próximo aos sujeitos e o que é distante, mas os afeta; entre o próprio e o alheio que os contamina inevitavelmente. (GIMENO SACRISTÁN, 2002, p. 94).

A busca do equilíbrio entre o individual e o coletivo, entre o próximo e o distante, entre o local e o global nos encaminha para outras tensões que se apresentam no contraditório movimento histórico, como as tensões presentes entre universalismo *e* relativismo; currículo comum *e* currículo local ou comunitário.

Nas discussões postas no campo da EEI, identificamos a predominância de, pelo menos, dois enfoques no que diz respeito ao processo de escolarização relacionado à seleção cultural operada pelo/no currículo.

O **enfoque etnocentrista integracionista** dado por uma orientação curricular voltada para a integração/assimilação cultural dos índios à sociedade majoritária que supõe um domínio no currículo de conteúdos (conhecimentos e valores universais) da cultura dominante; e, em contraposição, o **enfoque relativista comunitarista** o qual esteve/está relacionado à ideia de diferenciação curricular, dado por uma orientação voltada para a valorização dos conhecimentos próprios e para a afirmação da identidade étnica, bem como à construção da autonomia e/ou autodeterminação dos grupos indígenas. Isto implica na defesa de um currículo diferenciado e específico para cada comunidade/etnia indígena.

Para a construção do currículo diferenciado, sob este enfoque, a cultura indígena (relativa a tradições, cosmovisão, costumes, organização social, crenças, pedagogias próprias), bem como a língua e a identidade étnica a ela relacionada, deve ser elemento central e norteador das propostas. Ainda, a partir de uma perspectiva intercultural, o currículo pode comportar outros conteúdos (universais) de acordo com os interesses ou projetos de futuro das comunidades (étnicas).

Dando ênfase aos interesses comunitários, este enfoque, relaciona-se também à ideia de participação da comunidade indígena em todo o processo de escolarização, sobretudo no que diz respeito aos conteúdos a serem selecionados. Assim, os professores e gestores devem ser índios das etnias dos educandos, as escolas destinadas aos indígenas devem ser escolas específicas localizadas dentro das áreas ocupadas pelos índios e de exclusividade de atendimento a comunidades indígenas (BRASIL, 1993). Pode-se garantir, então, que a “ação pedagógica indígena” norteie todo o processo de escolarização e os índios continuem a “serem eles mesmos” (MELIÁ, 1979; 1999). Nesta perspectiva, de uma educação indígena na escola, o currículo escolar (diferenciado), dado por um projeto pedagógico próprio e construído com a participação da comunidade, deve ser pautado pelos interesses ou projetos de futuro de cada grupo étnico.

Ao que parece, a interculturalidade proposta sob o enfoque relativista comunitarista acaba por sobrepôr os conteúdos das culturas específicas aos conteúdos considerados “universais”, pois ao supervalorizar “as culturas” e/ou o modo de ser dos grupos étnicos opera-se uma desvalorização dos demais conteúdos, relegando-os a um tipo de “segundo plano”.

Abrimos aqui um parêntese para uma questão: *Escolas específicas, em áreas específicas, com professores da mesma etnia, com formação específica em cursos específicos, com materiais didáticos específicos, elaborados por indivíduos da etnia, com conteúdos decididos pela comunidade: será autonomia ou segregação?*

Ao discorrer sobre escola, cultura e sociedade na Grã-Bretanha, Forquin (1993) discute posturas que buscaram interrogar sobre a qualidade da cultura e sobre os fundamentos e as implicações das transmissões escolares. As elaborações teóricas acabaram implicando em posicionamentos radicalmente opostos no que diz respeito à defesa de um currículo comum ou de um currículo diferenciado. Neste sentido, Forquin apresenta e discute diferentes argumentos defendidos, nos anos 1960, por três teóricos em torno da questão, como segue:

[...] enquanto que **Williams** inscreve sua reflexão na perspectiva de uma transformação socialista da sociedade, que supõe o acesso de todos aos elementos fundamentais da cultura humana pela via de um **currículo de estudos gerais idêntico para todos**; **Bantock** desenvolve uma concepção pessimista da capacidade das massas em tirar proveito da escolarização obrigatória e da generalização do alfabetismo e exalta um dualismo escolar radical, reservando a alta cultura letrada a uma elite e isolando os menos dotados, ou menos motivados, em currículos nos quais a educação corporal e emocional predomina sobre a educação intelectual. Quanto a **Paul Hirst**, ele se situa numa perspectiva toda diferente, devido à sua abordagem inspirada nas contribuições da filosofia analítica e do caráter de algum modo intemporal de sua concepção de um currículo ‘liberal’, centrada, antes de tudo na exigência racionalista de um acesso de todos aos diferentes tipos de pensamento conceptual correspondendo às formas fundamentais do conhecimento. (P. 164, grifos nossos).

Nas considerações de Forquin (p. 53), “o currículo comum enaltecido por Williams constitui uma alternativa evidentemente mais aceitável, mesmo que ela nem sempre seja fácil de executar na prática”. Por outro lado, o currículo dual proposto por Bantock se mostra extremamente discriminatório e o currículo comum liberal de Paul Hirst onde a formação intelectual é tomada como um fim em si mesmo é, no mínimo, limitador e acrítico no sentido em que reduz os objetivos da escolarização ao desenvolvimento do pensamento conceitual.

A defesa por currículos diferenciados, adaptados às necessidades ou interesses de grupos específicos (aqui falando das elites e das classes operárias britânicas), não é nova. No contexto dos anos 1960-1970, em que as diferenças dos indivíduos (filhos da classe operária) provocadas pelas desigualdades sociais estavam sendo interpretadas como deficiências, pois resultavam em fracasso escolar, surgiram defensores de um “currículo comum individualizado” ou adaptado no sentido de possibilitar a educação “compensatória”.

Entretanto, com a ruptura conceitual provocada nos anos 1970 pela “nova sociologia da educação” e com o surgimento da “crítica de esquerda” em torno da relação currículo, cultura e classes sociais, a situação das crianças passou a ser interpretada em termos de conflito cultural ou de alienação e o currículo comum passou a ser questionado. De acordo com Forquin,

Esta crítica ‘de esquerda’ parece se articular ao redor de dois tipos de argumentações: uma que se chamará ‘obreirista’ e que põe a ênfase na necessidade de o mundo trabalhador defender sua identidade cultural, ao mesmo tempo que seus interesses materiais de classe, face às ações

ideológica e política, das quais o currículo comum seria um instrumento privilegiado; outra, que se chamará 'comunitarista' e que, referindo-se também mais frequentemente aos interesses sociais de grupos mais desfavorecidos, opõe sobretudo à cultura escolar tradicional uma exigência de pertinência, de realismo, de enraizamento e de convivialidade, que leva a fazer da comunidade local o contexto, o suporte, o objeto e o beneficiário principal do ensino dado aos alunos. (FORQUIN, 1993, p. 128).

Estas críticas da esquerda britânica podem ser facilmente transpostas às críticas feitas no campo da EEI no Brasil, à mesma época, ao currículo da educação para o índio considerada etnocêntrica e integradora e às reivindicações por uma educação específica ou "comunitária". [Esta constatação mais uma vez atesta a ideia defendida por Brito (1995) de que o movimento em prol da EEI diferenciada no Brasil, e suas contradições, fizeram/fazem parte de uma realidade maior: o contexto da sociedade capitalista].

Contudo, as proposições de currículos diferenciados, no contexto britânico foram questionadas. De acordo com Forquin (1993), "um tal projeto de especificação do currículo em função do pertencimento social de seus destinatários provoca interrogações e objeções de ordens diversas", especialmente entre os socialistas e marxistas anglo-saxões (p. 129)

Entendemos que os mesmos questionamentos feitos podem, em boa medida, direcionarem-se à questão da EEI específica e diferenciada, especialmente no que diz respeito à proposição de currículos separados/específicos para grupos separados/específicos. Segundo as críticas apresentadas, o currículo específico ligado à experiência e aos interesses comunitários seria reducionista, caracterizado por um tipo de "radicalismo populista", poderia ser gerador de "regressão cultural" e, assim, não possibilitaria "ir do conhecido ao desconhecido", mas apenas tornaria o "conhecido mais conhecível". Desta forma:

Uma pedagogia da pertinência tão centrada na vida comunitária e nas características do meio local implica necessariamente um pluralismo radical no que se refere ao currículo. Uma tal concepção de escola constitui uma negação de tudo o que constituiu, durante um século, a ideologia educativa 'progressista'. Historicamente, a emancipação das massas sempre esteve ligada, não apenas ao projeto de escolarização universal, mas ainda à exigência de unificação escolar, à reivindicação de um acesso de todos os elementos de base de uma cultura humana essencialmente unitária pelo menos no interior de um mesmo país e, sem dúvida, para além dele. (FORQUIN, 1993, p. 132).

Como somatório às críticas feitas à “alternativa pluralista radical” caracterizada pela subordinação dos conteúdos de ensino a critérios de pertencimento comunitário (“escola comunitária”), Forquin (1993, p. 132-134) apresenta objeções de ordem política, ética, epistemológica e pedagógica a esta alternativa. As quais apresentamos de forma resumida a seguir:

- as **objeções de ordem política** relacionam-se com a unidade da nação e com a noção de cidadania. A objeção não exclui a existência de diferenças no interior de uma sociedade nacional, mas argumenta em favor de que todos tenham acesso a um núcleo comum de experiências cognitivas e de referências culturais;
- as **objeções éticas e pedagógicas** relacionam-se com a singularidade do indivíduo, pois “pode-se temer, com efeito,” que a alternativa pluralista radical venha encerrar o indivíduo na sua comunidade de pertença e “reduzir sua identidade pessoal a uma identidade social, privando-o das possibilidades de ampliação de conhecimentos e de desenvolvimento intelectual”;
- as **objeções de ordem epistemológica** dizem respeito ao questionamento da validade de oposições estabelecidas entre o *próximo e o distante, o concreto e o abstrato, o que é pertinente e o que pertence à ordem dos saberes acadêmicos* e à necessidade da mediação do pensamento “abstrato”, do domínio de instrumentos cognitivos gerais para a compreensão da experiência concreta vivida.

Ao tratar especificamente dos debates acadêmicos em torno dos desafios e dos dilemas do multiculturalismo impostos à escola diante das disparidades etnoculturais, no contexto europeu, Forquin apresenta posições que se contrapõem neste debate e suas implicações curriculares. Assim:

Uma divisão importante aparece, entretanto, no contexto do debate sobre o ensino multicultural, entre os **‘unitaristas’** (para os quais o multiculturalismo leva a propor a todos os alunos **um mesmo tipo de currículo**, mas cujos conteúdos podem ser tomados emprestados de uma pluralidade de tradições culturais) e os **‘separatistas’** (para os quais o respeito do pluralismo cultural supõe o estabelecimento de redes escolares completamente distintas). Para estes últimos, a coexistência no interior das mesmas escolas e das mesmas classes de crianças pertencendo a culturas completamente diferentes só pode levar à neutralização mútua de todas as especificidades ou, mais provavelmente, à recuperação de todas as expressões minoritárias no interior e em proveito de uma cultura hegemônica. Daí a reivindicação, entre certos multiculturalistas ‘radicais’, do direito à criação de redes de escolarização separadas, baseadas em critérios de pertencimento etno-cultural ou religioso, como se vê em particular na Grã-Bretanha e em certos meios muçulmanos ‘fundamentalistas’, cuja visão do mundo, de base religiosa e comunitária,

opõe-se, ao máximo, ao racionalismo laico e individualista da escola ocidental [...]. (FORQUIN, 1993, p. 138, grifos nossos).

De acordo com o autor, esta alternativa “separatista” é rejeitada pela maioria dos multiculturalistas, pois “só pode contribuir para reforçar os preconceitos e a discriminação em relação às minorias étnicas”. Ainda, aliadas a estas razões sociais e políticas podem se invocar as objeções feitas (acima) à escola comunitária.

Às críticas e objeções apresentadas por Forquin aos enfoques comunitarista e separatista é possível associar as considerações de Grignon (2005) sobre práticas escolares separatistas voltadas a grupos “populares” subalternizados, que, segundo ele, caracterizam uma “pedagogia populista”. Para este autor, “o que protege contra o exterior é também o que cerceia, o que exclui e o que encerra”, pois, segundo ele, nas relações com a sociedade dominante, o particularismo da cultura nativa “tem uma amplitude limitada, um valor local; não são reconhecidos ou o são em pequena medida fora de seu meio social profissional e geográfico de origem” (p. 183).

“O nicho de convivialidade é também gueto” (GRIGNON, 2005, p. 183). Este autor aponta para obstáculos, contradições e riscos de um “desvio populista” que a proposição de um projeto educacional baseado no relativismo cultural que objetive o enfrentamento da questão relacionada ao reconhecimento da autonomia simbólica e da legitimidade de culturas populares em confronto com a cultura dominante (convertida na escola em cultura culta ou padrão) pode enfrentar.

Este desvio começa quando, sob o pretexto de reconhecer a alteridade cultural, o direito à diferença das crianças provenientes das classes populares e das ‘minorias’, se esquece ou se nega a existência da hierarquia social (e da hierarquia escolar) existente entre as culturas. Incorre-se diretamente no utopismo quando se tenta introduzir na prática pedagógica o fantasma intelectual da autonomia absoluta das culturas populares. (GRIGNON, 2005, p. 187).

Desta forma, o protecionismo e a centralidade das ações com foco nas culturas específicas das minorias (populares, étnicas, de gênero) sem se considerar as relações de poder e dominação impostas pelos grupos dominantes da sociedade pode levar a uma acentuação das diferenças e da separação.

Grignon (2005), ao discutir a necessidade de uma “pedagogia relativista” como garantia de reconhecimento do multiculturalismo, ou seja, da existência de culturas diferentes da cultura culta, legítima ou dominante adverte “dos perigos do desvio populista”.

Uma pedagogia populista corre o risco de encerrar as crianças provenientes das classes dominadas em sua cultura de origem, em sua ‘identidade’, em suas ‘raízes’, e negar-lhes o acesso à cultura culta, à cultura teórica, aos saberes de alcance geral e universal. Sob o pretexto de e reabilitar o ‘concreto’, o ‘local’, termina-se por retornar aos lugares-comuns mais conservadores, por exemplo, ao preconceito segundo o qual o pensamento abstrato é um privilégio da elite, e o bom sentido prático, pelo contrário, o patrimônio da massa. [...] A preocupação justificada por respeitar, defender e restaurar as identidades culturais dominadas populares, regionais, locais, étnicas, pode levar a retroceder para além do ideal filantrópico (que triunfou na França nos anos 1880) e a renovar a antiga atitude segregacionista das classes dominantes. Acondicionar nichos culturais de convivalidade separados, os quais têm muitas possibilidades de desempenhar uma função de gueto, pode ser uma maneira de segregar e excluir as novas ‘classes perigosas’ da sociedade e da civilização. (GRIGNON, 2005, p. 188).

Somam-se a estas considerações, as de Tedeschi (2009) que reforça “a necessidade de se impedir que o foco nas diferenças contribua para isolar grupos, para criar guetos e, conseqüentemente, para aumentar na sociedade, a fragmentação que se quer eliminar”. Desta forma, “é preciso que nos prevenamos contra um novo *apartheid* cultural que, visando a criar a igualdade, reafirme a separação” (TEDESCHI, 2009, p. 15).

As posições de enfoque unitarista ou separatista, como apresentado por Forquin, em boa medida se apoiam em determinado entendimento de multiculturalismo. No bojo desta discussão, Forquin (1993) traz alguns esclarecimentos a respeito de dois entendimentos do conceito “multiculturalismo” que, a nosso ver, também são aplicáveis às/nas discussões postas para se pensar a escolarização indígena.

Num caso, trata-se de um **multiculturalismo** de justaposição de compartimentação, até mesmo **de segregação** ou de auto-segregação, que carrega em si a ameaça de explosão social. No outro caso, o **multiculturalismo significa abertura, troca, intercomunicação**, com as promessas que se constitui para cada um, de enriquecimento pessoal e de alargamento dos espaços de liberdade, mas também de riscos de desenraizamento, de dispersão e de desagregação da identidade. (FORQUIN, 1993, p. 139, grifos nossos).

Ao assumir a dificuldade de estabelecer estes conceitos, esse autor, “por razões de comodidade léxica” associa o último entendimento de multiculturalismo ao de “interculturalismo” por pressupor “interação, troca, descerramento, reciprocidade, solidariedade objetiva”. A este interculturalismo corresponde um “diferencialismo dinâmico, voltado para o exterior” em oposição ao “diferencialismo estático etnocêntrico, defensivo e fechado sobre si mesmo do multiculturalismo ‘identitário’”.

“No plano prático, segue-se que uma pedagogia intercultural deverá necessariamente se dirigir a todos os grupos e não aos grupos minoritários ou situados nas ‘áreas de contatos culturais’” (p. 139). Pois, do contrário pode-se reforçar a segregação e a discriminação dos grupos “inferiorizados”.

Entretanto, a preferência pela versão intercultural do multiculturalismo, em detrimento da versão separatista, coloca um problema muito grave no plano da doutrina do currículo, que é o de saber segundo quais critérios efetuar-se-á a escolha dos conteúdos de ensino. Esta questão nos encaminha para a próxima seção.

### **2.3 Da seleção cultural em um currículo chamado “comum”: Universalismo e diferencialismo**

Para Forquin (1993, p. 140), “educar, ensinar, instruir supõem sempre num momento ou noutro avaliar, preferir, escolher. Uma educação em contexto multicultural não pode escapar a este princípio de preferência sem se destruir a si mesma”. Neste sentido, a questão do valor, da inscrição da educação em um horizonte normativo, implica em seleção cultural.

Diante disso, pensar qualquer tipo de educação implica em seleção e esta seleção acaba acontecendo por princípios valorativos. Por que são escolhidos determinados conhecimentos e não outros? Que valores estão em jogo na seleção curricular? Sob uma perspectiva crítica de currículo é possível afirmar que os “valores” ou a “legitimação” dos saberes são dados pela classe dominante na sociedade. Sob esta perspectiva, a seleção cultural escolar “é sempre o resultado de um compromisso instável entre exigências divergentes, interesses contraditórios, ideologias opostas, e nada do que figura nos programas pode pretender jamais uma justificação completamente racional” (FORQUIN, 1993, p. 140).

Ao questionarmos sobre as possibilidades de um currículo específico/ “diferenciado” orientado pela cultura do grupo atendido, no caso da EEI, é necessário considerar as críticas e oposições às posturas separatistas já realizadas.

No sentido de pensar um currículo em contexto multicultural,

[...] o princípio do multiculturalismo não poderia significar que se deve aceitar tudo e não importa o quê em nome da autenticidade e da identidade cultural, mas ele supõe, ao contrário, definir um método objetivo, aberto e explícito de exploração, de avaliação e de escolha. No que concerne à determinação dos conteúdos dos programas de ensino, tratar-se-á, para Lynch [1983], de encontrar espécies de ‘meta-valores’, critérios de escolhas verdadeiramente fundamentais que só podem ser. Segundo ele, critérios de funcionalidade (ou de utilidade social), de racionalidade e de universalidade, postos em referência à formação dos indivíduos como pessoas, como trabalhadores e como cidadãos. (FORQUIN, 1993, p. 140).

Nesse sentido, somos remetidos às argumentações em favor da consideração de critérios relativos à universalidade no estabelecimento da seleção cultural, pois, o respeito às culturas bem como às pessoas e a preocupação de eficácia pedagógica levam assim a transcender o relativismo. Ainda, paradoxalmente, “o único fundamento possível de um multiculturalismo aberto e pedagogicamente produtivo reside no reconhecimento de uma dimensão humana normativa que transcende *a priori* às distinções e separações culturais” (FORQUIN, 1993, p. 141).

Evidencia-se, assim, a tensão entre o que é diverso/diferente/específico e o que é universal. “É, na verdade, através do conflito da universalidade e do diferencialismo, a definição mesma do homem e da cultura que está em questão” (p. 142). Desta forma é possível pensar na cultura no singular e no absoluto, de caráter universal, enquanto um “domínio específico da atividade humana”; por outro lado é possível entender por cultura o caráter distintivo da comunidade. É preciso reconhecer que entre universalismo e diferencialismo a fronteira não pode ser tão claramente traçada e não se pode estabelecer um maniqueísmo absoluto.

Assim, por um lado é pertinente e necessária a crítica ao diferencialismo absoluto, pois, ao afirmar uma

[...] ideologia do enraizamento e da autenticidade que, sob o pretexto de ‘liberar as culturas’, acaba por dar fim à autonomia da cultura, recusando ao indivíduo todo poder de abstração e de ruptura. No plano do ensino, esta ‘derrota de Goethe’[aqui representa a pulsão universalista], que é também para Finkelkraut (1987) uma “derrota do pensamento”, só pode ter efeitos devastadores: ela priva a intenção pedagógica de sua justificação mais essencial, que é a de permitir a cada indivíduo ter acesso ao que há de mais universal e de mais permanente nas produções do pensamento humano. [...] Enquanto afirmação ‘ecumênica’ da comunidade humana solidária, o universalismo opõe-se tradicionalmente a todas estas versões ‘más’ do princípio diferencialista que são o racismo, o ultranacionalismo, o fanatismo etnocultural. (FORQUIN, 1993, p. 142).

De outro lado, é possível, em alguns aspectos, questionar também a vocação universalista:

Com a emergência recente do que se poderia chamar ‘uma esquerda diferencialista’ (correspondente talvez à época da descolonização ao impulso do terceiro-mundismo, à redescoberta das ‘culturas minoritárias’ no interior dos Estados-nações) operou-se, contudo, uma espécie de ‘inversão de sinais’: o universalismo é suspeito de ser apenas a máscara do etnocentrismo de grupos ou de povos historicamente dominantes, e é o respeito às diferenças, o culto das especificidades, que se tornam os temas mobilizadores da ‘consciência progressista’. (FORQUIN, 1993, p. 142).

As conclusões a respeito deste “conflito” se encaminham para o reconhecimento da possibilidade da existência de várias espécies de universalismos e várias espécies de diferencialismos. Assim, é possível fazer a oposição entre um multiculturalismo separatista “obcecado pela defesa das especificidades e pela auto-proteção indentitária” e um multiculturalismo mais aberto, interativo, intercultural, que “valoriza a comunicação recíproca e a mudança”. Da mesma forma, é possível opor um universalismo “etnocêntrico e dominador” (assimilacionista) a um universalismo “aberto e tolerante”.

Na consideração de um universalismo aberto e tolerante, “compatível com o reconhecimento e o respeito às diferenças” no contexto das sociedades multiculturais, há uma doutrina possível para a concepção do currículo, pois

A escola não pode ignorar aspectos ‘contextuais’ da cultura (o fato é que o ensino dirige-se a tal público, em tal país, em tal época), mas ela deve sempre também se esforçar para pôr ênfase no que há de mais geral, de mais constante, de mais incontestável e, por isso mesmo, de menos ‘cultural’, no

sentido sociológico do termo, nas manifestações da cultura humana. (FORQUIN, 1993, p. 143).

A educação poderá responder à sua “justificação mais essencial, que é a de permitir a cada indivíduo ter acesso ao que há de mais universal e de mais permanente nas produções do pensamento humano” (p. 142). Apesar das críticas postas por perspectivas relativistas radicais ao estabelecimento de valores universais enquanto conteúdos da educação é preciso concordar com Forquin que:

Toda educação, seja ela autoritária ou liberal, sociocêntrica ou individualista, aristocrática ou plebeia, formalista ou realista, está comprometida com o mito da Caverna, com a ideia de uma ascensão em direção à luz, de uma ascese libertadora, de uma negação do ser imediato e do contexto imediato, e finalmente de uma supremacia do invisível. Sem o valor, sem o sentimento de uma consciência de valores (a qual implica também na universalidade), não há educação que tenha sustentação. (1993, p. 161).

Em Gimeno Sacristán (2002) encontramos a defesa de uma educação que se pautar pelo direito do cidadão “à cultura” (do tipo universal) em contraposição ao direito “da cultura”. Este autor, apoiado em Giddens (1999), propõe uma educação pautada por uma seleção de conteúdos universais voltada às condições globalizadas do mundo atual que, para dar conta das demandas de/por trabalho deve ter certo grau de educação (escolaridade); e deve ter “uma dimensão intelectual como capacitação para o entendimento do mundo” que possibilitará a ação política na direção da transformação social favorável ao exercício (pleno) da cidadania democrática.

Porquanto, “os cidadãos conscientes, críticos e ativos participantes na sociedade atual necessitam de certo nível educativo para decodificar o mundo que tem diante de si e adotar posições inteligentes em cada momento” (GIMENO SACRISTÁN, 2002, p. 153).

Essa justificação da educação está fundamentada no conceito universalista de cultura:

Ensinar supõe querer fazer alguém aceder a um grau ou a uma forma de desenvolvimento intelectual e pessoal que se considera desejável. Isto não pode ser feito sem se apoiar sobre os conteúdos, sem extrair da totalidade da cultura – no sentido objetivo do termo [universalista], [...] – certos elementos que se consideram como mais essenciais, ou mais intimamente apropriados a este projeto. Educar, ensinar, é colocar alguém em presença de certos

elementos da cultura a fim de que ele deles se nutra, que ele os incorpore à sua substância, que ele construa sua identidade intelectual e pessoal em função deles. Ora, um tal projeto repousa necessariamente, num momento ou noutro sobre uma concepção seletiva e normativa de cultura. (FORQUIN, 1993, p. 168).

A partir das considerações até aqui tecidas, encontramos terreno fértil para questionar a ideia de um currículo diferenciado/específico em confronto com um currículo “comum”<sup>70</sup> de inspiração universalista em que todos acessam todos os conhecimentos considerados “válidos”. “Oferecer currículos diferenciados para populações distintas em uma mesma faixa etária é ofertar caminhos diferentes e, com muita probabilidade, desiguais” (GIMENO SACRISTÁN, 2002, p. 260).

As teorizações, conceitos e enfoques em relação ao contexto da escolarização dos índios e às reivindicações por especificidade e diferenciação curricular, comungam da responsabilidade do Estado supondo, entre outras questões,

[...] **o acesso de todos a um núcleo comum** de experiências cognitivas e de referências culturais, o qual, numa sociedade moderna pode [...] parecer como inseparável da própria noção de ‘cidadania’. Este núcleo comum de conteúdos pedagógicos e culturais [...] não exclui a existência de diferenças no interior da sociedade, mas é justamente aquilo a partir do qual se torna possível dimensionar estas diferenças, aquilo que permite ao mesmo tempo o reconhecimento de diferenças e o exercício de solidariedades. (GIMENO SACRISTÁN, 2002, p. 133, grifo nosso).

Sob esta perspectiva é possível fazer a defesa de um “currículo comum pluralista” como instrumento de justiça baseado no princípio de igualdade e no reconhecimento/respeito às diferenças (individuais e étnicas) e compatível com a noção de cidadania democrática já apresentada. “A liberdade dos sujeitos, o reconhecimento de suas diferenças e o direito à sua auto-realização devem ser compatíveis com as demandas de equidade e justiça que necessitam, por sua parte, de um currículo comum desenvolvido através de pedagogias diferenciadoras” (GIMENO SACRISTÁN, 2002, p. 261).

As considerações de Gimeno Sacristán são muito úteis na defesa de um currículo comum pluralista que valorize a diversidade e aponte para a “construção” do indivíduo enquanto cidadão de direitos, quem sabe até “cosmopolita”<sup>71</sup>, capaz de “ir além”, intervir na

<sup>70</sup> Esclarecemos que não se trata de fazer a defesa de um currículo único oficial ou nacional (APPLE, 1995), mas de defender o estabelecimento de uma base comum para o currículo que pode/deve ser construído localmente com enfoque pluralista, de respeito à diversidade e como garantia do direito à igualdade.

<sup>71</sup> Segundo ele, a abertura a novas possibilidades e o estímulo a um certo cosmopolitismo que supõe a convivência dos indivíduos são duas boas precauções contra fundamentalismos e particularismos

ordem das coisas. Para tanto, defende uma seleção de conteúdos culturais, também, dada por um enfoque universalista, que corresponda ao “mais relevante em cada cultura” (p. 241), visando “uma opção de vida boa desejável para todos” (p. 247).

À ênfase nos valores universais atribuídos aos conhecimentos escolares, a partir do enfoque da teoria crítica, associamos o questionamento sobre os conteúdos culturais da educação que diz respeito, sobretudo à sua legitimidade ou validade. Este é o assunto do próximo item.

### 2.3.1 Da legitimidade (ou do “poder”) dos conteúdos curriculares

Por meio de estudos desenvolvidos a partir da teoria crítica de currículo é possível identificar o **enfoque legitimista** que diz respeito à legitimidade social conferida aos conteúdos culturais, curriculares, escolares.

Knijnik (1996), a partir de Passeron e Grignon (1992), apresenta a abordagem ou o enfoque legitimista, dado pela “Teoria da Legitimidade Cultural”, enquanto uma tentativa de “superação” do enfoque relativista em educação, pelas limitações e implicações segregacionistas que este último pode incorrer, “devido à ênfase nas características ‘internas’ da cultura e o ‘esquecimento’ de suas conexões com a estrutura social mais ampla” (KNIJNIK, 1996, p. 106).

O enfoque legitimista implica no reconhecimento das relações entre seleção de cultura, escola e sociedade. Neste sentido, faz parte do seu princípio constitutivo

[...] restituir o sentido das diferenças culturais em função do sistema das diferenças de força existentes entre os grupos de uma sociedade – leva em conta a relação de dominação, quer dizer, o sistema complexo de mecanismos e de efeitos de hierarquização que, em uma sociedade de classes, conforma uma realidade social sobre a qual não se pode formular a hipótese implícita de uma descrição de natureza plenamente relativista. (PASSERON; GRIGNON, 1992, p. 39 *apud* KNIJNIK, 1996, p. 106).

---

multiculturais, localistas e sem grandes aspirações. Desta forma: “O cosmopolitismo significa a virtualidade de que um indivíduo possa viver em um mesmo mundo onde outros diferentes como Le também o fazem. O cosmopolita é a pessoa que considera todos os lugares do mundo como sua pátria porque se adapta com facilidade a diversos ambientes. É um ser dotado de competências culturais múltiplas que transita de uns espaços culturais para outros sem problemas” (GIMENO SACRISTÁN, 2002, p. 79).

Sob esta perspectiva, é possível analisar os conhecimentos escolares “como tendo se constituído como legítimos e tendo se convertido em saberes dominantes, não por serem ‘em si’ superiores, versões mais ‘refinadas’ e científicas’ da realidade” (KNIJNIK, 1996, p.113).

Trata-se do reconhecimento da “legitimidade” conferida arbitrariamente aos conteúdos culturais selecionados (para compor o currículo escolar) pela sociedade dominante a serviço de sua reprodução e continuidade. De certa forma, uma dose de relativismo cultural está na base deste enfoque, pois reconhece que os conteúdos culturais produzidos pelos diferentes grupos (sociais e/ou étnicos) não são, do ponto de vista das “ciências” (Linguística, Matemática, Antropologia), nem melhores, nem piores.

As considerações de Bourdieu sobre os mercados de bens simbólicos e linguísticos (1983, 1998, 2005) evidenciam que, conforme as determinações dos grupos dominantes na sociedade, determinados tipos de capitais (linguísticos, culturais) adquirem legitimidade em detrimento de outros. O valor destes capitais nos mercados de bens simbólicos está diretamente relacionado à posição ocupada por seus usuários cujo estatuto de “dominantes” ou “dominados” é dado por sua localização no espaço social quanto ao volume ou composição de capital (econômico, cultural, social).

A questão é que, no mercado dos bens simbólicos, aqueles bens legitimados arbitrariamente e dissimuladamente (pela ocultação da sua base material e da sua própria arbitrariedade) pelos grupos dominantes têm seu valor para a mobilidade social dos indivíduos ou grupos e precisam ser apropriados estrategicamente como instrumentos de “luta”.

Sob esta perspectiva, no processo de legitimação de bens simbólicos se exerce, nos termos de Bourdieu, a “violência simbólica”. E assim:

A violência simbólica (...) é uma violência que se exerce, se assim podemos dizer, segundo as formas, dando forma. Dar forma significa dar a uma ação ou a um discurso a forma que é reconhecida como conveniente, legítima, aprovada (...). A força da forma (...), é esta força propriamente simbólica que permite à força exercer-se plenamente, fazendo-se desconhecer enquanto força e fazendo-se reconhecer, aprovar, aceitar pelo fato de se apresentar sob uma aparência de universalidade – a da razão ou da moral. (BOURDIEU, 1990, p. 106 *apud* KNIJNIK, 1996, p. 100).

Desta forma, no processo de reprodução cultural, os grupos dominantes definem o que conta como cultura legítima, como valores legítimos através da imposição ou violência simbólica do arbitrário cultural que é legitimado. Este processo tem na sua origem uma relação de força material, econômica que alimenta a força simbólica e opera a dissimulação ou “ocultamento” da arbitrariedade no processo de legitimação.

Sob este entendimento, é preciso evitar a perspectiva culturalista em que os conteúdos culturais tenham um valor em si por serem considerados universais ou, por outro lado, por pertencerem a grupos específicos. É preciso atentar para o atual modelo de sociedade (capitalista) neoliberal onde impera a lei dos mercados (econômicos e simbólicos), da concorrência e da herança (econômica e cultural) e, ao questionar o currículo, considerar as relações de poder e dominação impostas pela sociedade atual, na qual alguns conteúdos já estão eleitos como legítimos, mais valiosos ou “poderosos” (BOURDIEU, 1983a, 1998, 2005; YOUNG, 2007).

É preciso pensar na educação que desoculte estas relações de poder e legitimação no interior do currículo, mas é também necessário não privar os grupos específicos da aquisição/apropriação de capitais culturais/simbólicos que têm valor (para a mobilidade social dos indivíduos ou grupos ou para servirem de “instrumentos de luta” política) no mercado dos bens simbólicos instituído pela hegemonia dos grupos dominantes.

“A escolaridade envolve o fornecimento de acesso ao conhecimento especializado [poderoso] incluído em diferentes domínios” (YOUNG, 2007, p. 1295). Este conhecimento “poderoso”, para a maioria, “não pode ser adquirido em casa ou em sua comunidade” (p. 1294).

Parece-nos que o enfoque relativista comunitarista aplicado à educação, identificado no campo da EEI, no extremo, pode restringir o acesso aos conhecimentos universais e privar os grupos indígenas de adquirir os “conhecimentos poderosos” ou, nos termos de Bourdieu, os capitais culturais (rentáveis) necessários para escapar da condição de povos subjugados.

A direção mais aceitável, e muito desafiadora, em termos de proposta de diferenciação para a EEI, deve relacionar a questão da dinâmica cultural aos objetivos da educação aqui discutidos, à pulsão universalista de sua função e ao enfoque legitimista, ao respeito pela diversidade cultural/étnica e individual dos alunos. É o que tentamos discutir a seguir.

## 2.4 Da prescrição às possibilidades de diferenciação: delineamento no campo da EEI

As reivindicações por um processo de escolarização diferenciado estiveram historicamente relacionadas à necessidade de ruptura com modelos assimilacionistas dados pela imposição cultural aos indígenas de conteúdos culturais considerados etnocêntricos, pautados por valores da cultura “ocidental”.

As críticas em torno destes modelos estiveram também relacionadas à desconsideração do “modo de ser” e das línguas faladas pelos indígenas que caracterizaram práticas escolares discriminatórias e excludentes, pois dificilmente as crianças indígenas ascendiam aos diferentes graus de escolaridade. Ficando retidas por muitos anos nas séries iniciais seja pela dificuldade de serem alfabetizadas na língua portuguesa (que não seria a sua língua materna), seja pela distância dos códigos culturais e linguísticos viabilizados pela escola em relação aos seus, próprios da cultura de origem.

No campo da teoria crítica, as discrepâncias entre os sistemas escolares e a realidade vivida por alunos das camadas mais populares as quais resultaram/resultam em fracassos escolares e reforçam a exclusão social na medida em que dificultam o acesso ao conhecimento têm sido estudadas por vários autores, sob diferentes enfoques.

Bernstein (1996) apresenta a teoria dos códigos linguísticos em que o “código restrito” próprio das classes populares seria diferente do “código elaborado” privilegiado pela escola e próprio das classes mais favorecidas; Bourdieu (2008) faz considerações em torno dos “capitais culturais” adquiridos no seio das famílias e nas interações sociais em confronto com os capitais culturais valorizados na/pela escola; Soares (1997), na esteira de Bernstein e Bourdieu, discute as discrepâncias entre a “linguagem falada” pela escola e a “linguagem” das classes populares, referindo-se às diferentes variantes da Língua Portuguesa; já Thin (2006) discute as distâncias entre as lógicas e práticas socializadoras das famílias de meios populares e a escola.

Na mesma direção, Gómez (2006), com base em autores como Bourdieu, Freire, Giroux, Apple, entre outros, denuncia a dicotomia e a distância entre a “cultura popular” dos alunos e a “cultura escolar” ou acadêmica. No entendimento deste autor, para a maioria dos alunos, o conhecimento escolar resulta em vã erudição que não se aproveita para a vida: pois “grande parte do que se aprende na escola jamais é sentido como algo próprio. O

conhecimento escolar resulta, em grande medida, alheio, inútil, morto” (p. 885, tradução nossa).

Gómez (2006) defende uma educação participativa e democrática que caminhe no sentido da participação plena em toda a cultura (acadêmica e popular) e que objetive a participação de todos os seres humanos na elaboração de seu próprio destino (p. 887). Essa educação deve possibilitar a destruição das barreiras entre a cultura popular e a acadêmica, no sentido de que a cultura escolar seja percebida como “própria”. Que a vivência no espaço escolar seja uma vivência democrática, pela e para a democracia. “Se trata de que a escola funcione como uma verdadeira democracia” (p. 894, tradução nossa).

Neste sentido deve-se almejar um currículo que contemple experiências democráticas orientado por valores democráticos e que haja um equilíbrio entre interesses particulares de certos grupos e o bem comum. Ainda, não se deve almejar apenas construir um clima democrático na escola, mas que os educadores democráticos se empenhem por mudanças nas estruturas sociais que criam as desigualdades e discriminações, com o objetivo de construir “uma sociedade igualitária de intelectuais no bom sentido da palavra, de pessoas críticas e autônomas produzindo uma cultura para todos e de todos” (p. 898, tradução nossa).

Ao discorrer sobre *globalização, multiculturalismo e currículo*, Santos e Lopes (1997), fazendo referências a Forquin (1993), falam da importância do espaço escolar ser utilizado para reverter a situação de exclusão a que são submetidas as culturas de diversos grupos sociais por conta da seleção de cultura operada no currículo, que apesar de corresponder a uma parcela restrita da experiência humana, acaba por ser denominada de “versão autorizada ou legítima da cultura” (p. 36).

Neste sentido os autores propõem um desafio para a escola, qual seja, o de possibilitar a incorporação da cultura culta pelas camadas populares, sem que essas percam o vínculo, o reconhecimento e a valorização de sua cultura de origem.

Diante das discussões postas no campo da EEI em cruzamento com as discussões feitas no campo da teoria crítica de currículo, instaurou-se a necessidade de pensar: Que tipo de diferenciação é possível? Quais são as possibilidades de diferenciação?

Levando-se em consideração as tensões proporcionadas pelas defesas por diferenciação, presentes no campo da EEI, relacionadas à centralidade das culturas indígenas no currículo, e as argumentações em favor do currículo comum, é possível afirmar que toda

seleção curricular, para fins de escolarização, deve considerar como valor formador a cultura tomada em seu sentido universalista, sem que isto implique em discriminação ou desvalorização das culturas locais (étnicas), no sentido etnológico do termo.

Desta forma, pode-se garantir espaço para conhecimentos considerados “próprios” ou “tradicionais” que favoreçam a discriminação positiva dos alunos (PACHECO, 2008; LEITE, 2009; CORTESÃO; STOER, 1999; 2003) ou que, no caso, a família ou comunidade educativa indígena não esteja conseguindo reproduzir pelos meios “tradicionais”, para fins de valorização, “preservação” ou “reafirmação” de identidades culturais próprias. Neste sentido, há que se considerar os processos de “didatização” (FORQUIN, 2003, p. 20) pelo qual passarão estes conteúdos culturais ao serem transformados em conteúdos de ensino.

Neste caso cabe advertir sobre o risco de adquirirem um estatuto de “folclore”. Para reforçar este argumento, basta lembrar a discussão sobre os mercados simbólicos/linguísticos a Bourdieu ou da discussão que tratou de características específicas de culturas de tradição oral e de culturas letradas.

Ainda, em contraposição a ideias de diferenciação que implicam em currículos totalmente específicos e diferenciados “de acordo com interesses comunitários” e voltados à valorização de conteúdos culturais próprios, devido ao risco das restrições, segregações e privações individuais (“desvio populista”), parece mais viável a adoção de um “currículo comum pluralista”, como proposto por Gimeno Sacristán (2002, p. 233).

Esse mesmo autor defende um currículo comum pluralista enquanto um contrapeso à fragmentação social e cultural, à clausura de cada grupo cultural, ideológico ou social em si mesmo. Embora admita a possibilidade de alguma diferenciação no currículo em alguns casos como garantia do direito à diversidade cultural. A defesa em favor do currículo comum é feita em contraposição, por um lado, a uma educação reprodutora das desigualdades sociais, descompromissada com as diferenças/desigualdades dos indivíduos (em termos de capitais econômicos, sociais e culturais), e, por outro, ao multiculturalismo radical de enfoque comunitarista.

Ao considerar as tensões entre igualdade e diferença, o currículo comum pluralista torna-se um instrumento de justiça e de promoção da igualdade. Esta opção busca um equilíbrio numa linha tênue entre o respeito às diferenças e a igualdade do ser.

Por isso, acreditamos que é conveniente fazer uma leitura apropriada da ‘comunalidade’ da cultura e do currículo, porque pode ser tão absurdo partir de um universalismo absoluto e de uma pretensão à igualdade total, que não contemple a diversidade de culturas e de indivíduos, quanto partir do relativismo também absoluto que os considere incomunicáveis e separados. (GIMENO SACRISTAN, 2002, p. 248).

Ainda, há que se considerar dois sentidos do ideal de justiça: “o que se realiza no plano da igualdade de bens materiais e culturais comuns e o que faz parte da justiça cultural ou simbólica relativa ao reconhecimento cultural das diferenças” (p. 249).

Desta forma, para atender a esta “tensão” entre o universal e o particular, acena com proposta de uma diferenciação que diz mais respeito a “pedagogias diferenciadoras” do que à diferenciação curricular propriamente dita.

É um desafio que está presente na educação como preocupação desde que a escolarização tornou-se realmente universal. Existe experiência suficiente para poder pensar que são possíveis essas **pedagogias diferenciadoras a partir de um currículo comum**, pelo qual a homogeneidade não é inerente à possibilidade e à necessidade de um projeto cultural compartilhado. (GIMENO SACRISTÁN, 2002, p. 228, grifo nosso).

Diante disso, a escola deve diversificar-se internamente para atender às diferenças dos indivíduos, especialmente no que diz respeito às desigualdades na aquisição de capitais escolares.

Os indivíduos dispõem de capacidades, têm interesses, desenvolvem uma forma de ser, elaboram projetos de vida, vivem em contextos, têm uma procedência social que, tudo isso combinado, transforma-os em unidades irrepetíveis. A consideração da liberdade e da autonomia, como qualidades irrenunciáveis dos indivíduos deve ser um ponto de referência essencial para pensar a pedagogia que se desenvolve com eles, de modo que permita a diversificação dos tratamentos educativos em contraposição à homogeneização das práticas dominantes. (GIMENO SACRISTÁN, 2002, p. 228).

A mesma ideia de diferenciação para atender ao indivíduo pode ser encontrada em Cortesão e Stoer (1999, 2003) e Leite e Pacheco (2008), no sentido de romper com prescrições e práticas curriculares hegemônicas orientadas pela cultura dos grupos

dominantes, estes autores discutem práticas inter/multiculturais em contextos inter/multiculturais<sup>72</sup>.

Nesta direção, esses autores apresentam dados de uma prática pedagógica que possibilita a “interface de uma educação intercultural e a gestão da diversidade na sala de aula”. Acorados no instrumental teórico-metodológico de Bernstein, especialmente, em seu desenvolvimento de campo de recontextualização pedagógica, buscam trabalhar no sentido da realização da racionalidade transcultural no interior da escola. Advogam a autonomia relativa do discurso pedagógico em campos de recontextualização pedagógica que possibilitem espaços contra-hegemônicos da produção do discurso e da gestão da diversidade.

No sentido de fazer a gestão da diversidade na sala de aula e atender às diferenças dos alunos, os autores apresentam exemplos de práticas que fazem uso de “dispositivos de diferenciação pedagógica” em contraponto ao uso de “materiais didáticos”<sup>73</sup> guiados pelo princípio da igualdade de oportunidades de acesso e de sucesso no processo de escolarização de grupos diversificados. São exemplos de dispositivos pedagógicos a construção de genealogias, a contação de histórias pelas crianças, o recurso a jogos e brincadeiras, entre outros.

Tais “dispositivos” foram construídos a partir de um conhecimento etnográfico prévio sobre os alunos (características sócio-culturais e psico-afetivas dos indivíduos e dos grupos) e possibilitam, entre outras coisas, diferenciar o ensino “como contribuição para uma maior possibilidade de igualdade de sucesso”; “adequar (recriando) o processo de aprendizagem a características dos grupos e adquirir também os saberes considerados essenciais pelo currículo”; “contribuir para o domínio de um bilinguismo cultural” (CORTESÃO; STOER, 2003, p. 205).

Ainda, os livros ou materiais didáticos distribuídos nacionalmente poderão ser transformados em dispositivos de diferenciação pedagógica a partir de um trabalho que dê protagonismo aos alunos.

---

<sup>72</sup> Os autores usam este termo “inter/multiculturais” tanto para se referirem ao contexto dado pelos processos de globalização/transnacionalização como para se referirem a uma proposta de educação “inter/multicultural” não fazendo distinção entre multicultural e intercultural. Entretanto, por considerarem que esta educação deve promover a comunicação entre culturas que pressupõe troca de ideias e práticas culturais (CORTESÃO E STOER, 2003), podemos relacionar o conceito ao sentido dado por Forquin (1993, 139), ao “interculturalismo” que pressupõe também “interação, troca, descerramento, reciprocidade, solidariedade objetiva”.

<sup>73</sup> Os autores construíram um quadro (CORTESÃO; STOER, 2003, p. 205) onde estabeleceram contratos entre materiais didáticos e dispositivos de diferenciação pedagógica. O quadro encontra-se em Anexo (ANEXO A).

Pode-se tomar um texto que está num livro bem tradicional, extrair dele uma situação dilemática e convidar só alunos a tomar posição face a esse dilema; estimular os alunos a transformarem um texto ou um exercício de modo a adequá-lo ao contexto em que vivem e a discutirem entre si a pertinência das alterações propostas; identificar juízos de valor e opiniões veiculadas implicitamente num material didático e contextualizá-las (discutindo o significado dessa contextualização à situação vivida, podem ser exemplos (entre muitos outros) de transformação de materiais didáticos em dispositivos de diferenciação pedagógica. (CORTESÃO; STOER, 2003, p. 204).

Desta forma, o professor deverá “analisar, identificar e compreender” características que informam as diferenças individuais dos alunos com que trabalha; questionar a adequação de métodos e conteúdos a cada grupo de alunos; e “recriar” os conteúdos de ensino/aprendizagem (disciplinares) considerados importantes curricularmente, de forma a adequá-los à população com que trabalha (CORTESÃO; STOER, 1999, p. 85-86).

Sem se limitar a apenas traduzir o conhecimento recontextualizado nos livros didáticos, “o professor (re) cria o saber’ em formas originais para atender os indivíduos na sua especificidade a partir de práticas significativas para aqueles indivíduos ou grupos, como jogos, brincadeiras, genealogias, entre outros” (CORTESÃO; STOER, 2003, p. 202).

Nesta perspectiva, objetiva-se o desenvolvimento de um “bilinguismo cultural” que equilibre o respeito, a valorização e a manutenção das culturas de origem e seus respectivos saberes com a aquisição dos conhecimentos curriculares especializados (CORTESÃO; STOER, 1999, p. 113).

Já Pacheco (2008), entendendo o currículo não como “um mero plano”, mas como “um projeto, portador de identidades”, admite a possibilidade de duas formas de diferenciação/diversificação curricular: uma que se traduz na ênfase nos “percursos alternativos” de acordo com a situação dos alunos e; outra, com ênfase para “currículos alternativos”, que correspondem, por exemplo, tipos diferentes de cursos de ensino e modalidades de formação. Desta forma, possibilita a “a opção dos alunos por cursos orientados para o prosseguimento de estudos (e, dentro destes, seus ramos de especialização) e por cursos profissionais.

Neste sentido, o autor defende uma prática escolar baseada na diferenciação/diversificação curricular que possibilite um currículo alternativo em termos de

conteúdos culturais e não propriamente em função de níveis de conhecimentos ou de métodos pedagógicos.

Cabe observar que a segunda forma de diversificação apresentada por este autor, diz respeito a um nível educacional em que os alunos já têm condições de optar: se querem continuar os estudos regulares ou se vão para um curso “alternativo” e/ou profissionalizante, compatível, no Brasil, com a etapa/nível do ensino médio. Ao que parece, nas séries do ensino fundamental, a ideia básica de diferenciação repousaria na proposição de percursos alternativos. Assim, “a escola deve ser um mecanismo de diversificação positiva, diversificando-se curricularmente de acordo com as situações dos alunos” (PACHECO, 2008, p. 181).

Diversificar em favor da discriminação positiva para atender as diferenças individuais não parece ser incompatível com a ideia do currículo comum apresentado por Gimeno Sacristán. Assim, é possível uma “diversificação compensatória diretamente voltada para os sujeitos e seu ambiente como condição para a realização da igualdade frente aos mínimos do currículo comum” (GIMENO SACRISTÁN, 2002, p. 252).

Com certeza, no que diz respeito à EEI, há mais o que dizer e são enormes os desafios de se pensar as possibilidades de diferenciação sem negligenciar os princípios de justiça curricular, aqui evocados, aliados à igualdade do ser, à pulsão da educação por possibilitar o progresso do indivíduo (“ir além”) objetivando a cidadania e, como utopia possível: a emancipação.

Ao longo deste capítulo, procuramos trazer proposições teóricas do campo da teoria crítica de currículo que contribuíssem para a análise da prescrição curricular para/na EEI, especialmente no que diz respeito aos conhecimentos considerados válidos no currículo e às reais possibilidades de diferenciação. Por ora, apontamos alguns direcionamentos/posicionamentos no sentido de se analisar as relações e/ou tensões/conflitos entre escolarização, indivíduo, grupo étnico e sociedade capitalista; currículo, universalismo e diferencialismo. Tais desdobramentos apontam também para relações e/ou tensões mais específicas da área curricular, como as estabelecidas entre conhecimentos específicos/comunitários e conhecimentos universais; currículo comum e currículo específico.

Diante das discussões aqui apresentadas, é possível apontar:

- que o contexto da educação, mesmo que destinada a grupos específicos, é mediado pela dinâmica cultural e torna-se, portanto, no âmbito da educação e, por extensão, no âmbito do currículo, inconcebível a defesa de posturas culturalistas que buscam essencializar ou encerrar as culturas e/ou as identidades em currículos específicos;
- que a educação deve estar a serviço da construção da cidadania democrática e, portanto, da transformação da sociedade. Este projeto deve estar comprometido com a possibilidade de viabilizar o acesso a todos os indivíduos a todo conhecimento socialmente válido ou poderoso como “ferramenta de luta” contra as desigualdades sociais;
- que o currículo deve ser gerido como instrumento de justiça e de promoção da igualdade, o que pressupõe um equilíbrio numa linha tênue entre o respeito às diferenças e a igualdade do ser. Neste sentido, a prescrição que nos parece mais viável deve estar relacionada com a ideia de um “currículo comum pluralista”, como proposto por Gimeno Sacristán (2002).

Sob estes enfoques, entre outros, também, é possível questionar posturas “separatistas” ou comunitaristas, pautadas por enfoques relativistas e/ou comunitaristas/separatistas, que postulam currículos diferenciados/separados/específicos para grupos separados/específicos e que tendem à guetificação.

Como discutido, o protecionismo e a centralidade das ações com foco nas culturas específicas das minorias (populares, étnicas, de gênero) sem se considerar as relações de poder e dominação impostas pelos grupos dominantes da sociedade pode levar a uma acentuação das diferenças e da separação. Desta forma, cabe examinar se a proposta de diferenciação consubstanciada para/na EEI atentou/tem atentado para as questões aqui elencadas.

No capítulo seguinte, analisamos o discurso pedagógico oficial para a gestão da diversidade na educação nacional com foco para a EEI e seus conteúdos, na perspectiva de analisar os limites e as reais possibilidades de diferenciação curricular perspectivadas nos documentos.

### CAPÍTULO III

#### PRESCRIÇÃO PARA A GESTÃO DA DIFERENÇA: o discurso curricularizador

*El punto de partida de la propia voz está en conocer de quién es la voz que habla.*

Basil Bernstein

Para contexto de globalização crescente, a questão da diferença ou da diversidade cultural parece ser uma questão a ser enfrentada pela/na sociedade em geral. A verdadeira democracia a ser construída, no que diz respeito à participação política dos grupos específicos e dos indivíduos nas decisões que afetam seus destinos e/ou seu “bem estar” social, não se restringe à educação específica e/ou diferenciada, mas deve fazer parte de um projeto amplo de educação numa perspectiva crítica (BERNSTEIN, 1998; FORQUIN, 1993; GIMENO SACRISTÁN, 2002; entre outros).

Esta educação deve ser destinada a todos os educandos (futuros cidadãos) sem distinção de grupos e/ou classe social, no sentido de que reconheçam e respeitem a alteridade (“outridade”), as histórias e as dinâmicas culturais próprias dos diferentes grupos e indivíduos que fazem parte da sociedade.

Para Apple (1999) com muita frequência, o conhecimento legítimo não inclui as experiências históricas e as expressões culturais relacionadas ao trabalho, às mulheres, às pessoas de cor e a outros grupos menos poderosos, para o qual estamos considerando os grupos indígenas. Isto implica no desenvolvimento de uma educação crítica e democrática, a qual busca

[...] superar visões “exóticas” e “folclóricas” da diversidade cultural, que a reduzem a aspectos tais como rituais, receitas e costumes de povos diversos. A partir do paradigma da teoria crítica, essa perspectiva questiona as relações desiguais de poder que legitimam certas culturas em detrimento de outras. Nesse sentido, parte da relevância de se promoverem práticas pedagógico-curriculares que problematizem a construção das diferenças e que desafiem preconceitos relacionados àqueles considerados ‘diferentes’. (CANEN, 2000, p. 137).

O reconhecimento do caráter inter e/ou multicultural das sociedades atuais aliado às lutas de grupos específicos (de classe, gênero, raça, etnia) tem levado os governos nacionais a

incluïrem em suas propostas educacionais questões relativas à gestão da diferença/diversidade cultural (MONTE, 2000; CORTESÃO; STOER, 1999, entre outros).

No caso do Brasil, a atenção à diferença/diversidade na educação nacional é preconizada em um conjunto documentos oficiais (BRASIL, 1988, 1996); nas normalizações e orientações curriculares do MEC dadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, BRASIL, 1998c), especificamente no caderno referente ao Tema Transversal Pluralidade Cultural (BRASIL, 1998d); em publicações específicas como a coletânea Indagações sobre currículo (BRASIL, 2008), módulos Diversidade e currículo; Currículo, conhecimento e cultura. Estes apontam para processos diferenciados de escolarização indígena.

Neste capítulo, analisamos as orientações curriculares nacionais, para o trato da diferença/diversidade cultural na educação básica, voltando à atenção para os processos de escolarização indígena. Tal propósito se ancora na identificação dos mecanismos propostos para o atendimento à especificidade/diferença, atentando especialmente para os principais objetivos, fundamentos e concepções/conceitos orientadores do discurso pedagógico oficial.

Entendemos o discurso pedagógico oficial como aquele(s) oriundo(s) do conjunto de documentos eleitos para análise. Neste sentido, usamos também o termo discurso curricular oficial, especialmente no que concerne às orientações/prescrições emanadas pelos órgãos estatais (MEC, CNE) relativas à seleção e distribuição dos conhecimentos.

Segundo Bernstein (1996), o discurso pedagógico pode ser definido como as regras para embutir e relacionar dois discursos: o instrucional e o regulativo.

[...] o discurso instrucional é definido em termos dos ‘princípios do discurso específico a ser transmitido e adquirido’ e o discurso regulativo como ‘os princípios pelos quais as relações sociais de transmissão e aquisição são constituídas, mantidas, reproduzidas e legitimadas’. Assim, o Discurso instrucional diz respeito à transmissão/aquisição de competências específicas e o discurso regulativo à transmissão de princípios de ordem, relação e identidade”. (1996, p. 297).

Dizemos que o discurso instrucional, de natureza objetiva, diz respeito ao “discurso especializado das ciências de referência” (LOPES, 2002, p. 388) e o discurso regulativo, como um discurso de ordem social, relaciona-se aos valores e princípios pedagógicos. Para Bernstein, o discurso regulativo “sempre domina” o instrucional.

### 3.1 O tratamento da diversidade na educação nacional

No que diz respeito à seleção dos conteúdos de ensino, o discurso pedagógico oficial presente tanto na CF (BRASIL, 1988) como na LDBEN (BRASIL, 1996), orienta para o estabelecimento de um currículo [mínimo] comum nacional para o ensino fundamental e médio e “uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela” (1996, Art. 26). No caso específico da EEI fica “assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (BRASIL, 1988, Art. 210, § 2º; BRASIL, 1996, Art. 32, § 3º).

O conjunto de documentos legais e normativos direcionados à EEI aponta para a construção de escolas específicas nas áreas indígenas ou nos etnoterritórios (BRASIL, 1993, 1999, 2001, 2009), entretanto são inúmeras as realidades escolares vividas pelos indígenas no Brasil. Nem todos os alunos estão em escolas específicas<sup>74</sup>, dentro das áreas indígenas. Há muitos indígenas que estudam em escolas públicas rurais, de periferias e mesmo em escolas particulares.

Cabe ressaltar que a presença de alunos indígenas em escolas não específicas, de modo geral, é omitida nos documentos oficiais não específicos para a EEI. Desta forma, a diversidade para contextos não indígenas é identificada/caracterizada por questões de classe, regionalismo, raça, gênero, religiosidade. É como se os índios só existissem nas aldeias ou nos conteúdos de História do Brasil.

Como forma de valorização do patrimônio cultural da nação e de reconhecimento aos que participaram de sua “construção”, para as escolas em geral, a LDBEN torna obrigatório, como parte da base nacional comum, “o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena”.

---

<sup>74</sup> Dados organizados por Grupioni (2008, p. 111), evidenciam que no ano de 1997 havia 70.659 alunos no ensino fundamental em escolas nas aldeias e 8.345 em escolas fora das aldeias, o que correspondia a 11,81% de crianças indígenas estudando em escolas não específicas. Esta situação é vista como indesejada ou como uma “distorção” como se pode ler em noticiário do portal do MEC que anuncia reunião no MS para discutir, entre outros assuntos, a questão das crianças indígenas de 09 municípios deste estado que estudam em escolas não específicas (Cf. BENTES, 2011). Neste caso, não há escolas específicas para estes indígenas. Contudo, há casos em que os pais colocam os filhos em escolas públicas “da cidade” ou, os que têm melhores condições financeiras colocam os filhos em escolas particulares alegando buscar um ensino melhor para seus filhos (Cf. TROQUEZ, 2006). Neste caso podemos dizer que estes pais, nos termos de Young (2007), buscam para seus filhos a aquisição de “conhecimentos poderosos”.

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

§ 4º O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia.

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. (BRASIL, 1996).

A ênfase nas “contribuições” das diferentes culturas e etnias para a formação do “povo brasileiro”, da sociedade nacional, vem consubstanciar o discurso mitológico da nação, o qual celebra e tenta, aparentemente, produzir uma “consciência nacional unida, integrada e aparentemente comum” (BERNSTEIN, 1998, p. 28). Sob esta perspectiva, a diversidade negra e indígena pode ser reduzida a um discurso preso ao passado e corre-se o risco de que sua presença seja sutilmente negada na atualidade, no cotidiano das salas de aula pelo país afora.

A prescrição de uma base comum como direito relacionado ao princípio da igualdade, aliada a uma parte diversificada para atender à diversidade, acaba por direcionar as normalizações e/ou prescrições tanto para a educação “comum” nacional como para as escolas indígenas, as quais devem ser “específicas e diferenciadas” (BRASIL, 1993b, 1999a, 1999b).

À época do lançamento dos PCN (1998) o Conselho Nacional de Educação (CNE) por meio da Câmara de Educação Básica elaborou e levou à aprovação as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação básica, compreendendo basicamente três documentos: *Resolução CEB n.º 2*, de 7 de abril de 1998, a qual institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental<sup>75</sup>; *Resolução n.º 3*, de 26 de junho de 1998, a qual

---

<sup>75</sup> De acordo com análises de Bonamino e Martínez (2002), no plano político-institucional, uma mútua omissão caracterizou as relações entre o MEC (na elaboração dos PCN) e do CNE (na elaboração das diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental - 1998). Tal omissão se caracterizou pela falta de diálogo

institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio; e *Resolução CEB nº. 1*, de 7 de abril de 1999, a qual institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

Em 2010, o CNE aprovou a *Resolução nº. 4*, de 13 de julho de 2010, a qual define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para [toda] a Educação Básica (BRASIL, 2010a).

Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica visam estabelecer bases comuns nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, bem como para as modalidades com que podem se apresentar, a partir das quais os sistemas federal, estaduais, distrital e municipais, por suas competências próprias e complementares, formularão as suas orientações assegurando a integração curricular das três etapas sequentes desse nível da escolarização, essencialmente para compor um todo orgânico. (BRASIL, 2010b, p. 1)

Tanto os PCN quanto as diretrizes para a educação básica orientam para uma base nacional comum e uma parte diversificada no currículo, como parte de uma educação voltada à construção da cidadania. Nos PCN, a ênfase na formação comum não exclui a possibilidade do trato da diversidade, que seria dado pela prática pedagógica do professor na sala de aula, orientada por princípios relacionados à articulação aluno/escola/cidadania.

A educação para a cidadania como uma “questão mundial” e uma “questão brasileira” recebe especial destaque na primeira parte da introdução aos PCN (BRASIL, 1998c, p. 15-22). Neste sentido, os PCN são caracterizados, entre outras prerrogativas, por

[...] mostrar a importância da participação da comunidade na escola, de forma que o conhecimento aprendido gere maior compreensão, integração e inserção no mundo; a prática escolar comprometida com a interdependência escola-sociedade tem como objetivo situar as pessoas como participantes da sociedade – cidadãos – desde o primeiro dia de sua escolaridade [...]. (BRASIL, 1998c, p. 10).

O discurso pedagógico oficial para a gestão da diversidade nos PCN vincula-se diretamente ao desenvolvimento da cidadania e da garantia do direito ao acesso ao conhecimento comum, sem que se desrespeite a diversidade social e cultural, ou seja, as identidades individuais e/ou coletivas dos alunos.

---

entre o MEC e o CNE na elaboração das propostas dos PCN e das diretrizes, o que levou, na análise das autoras, o CNE a “afirmar o caráter não obrigatório dos PCN” e a excluir os PCN das referências mediadoras da definição das diretrizes para o ensino fundamental. Contudo, “esta omissão mútua não impediu, entretanto, que as duas elaborações curriculares – a do MEC e a do CNE – compartilhassem alguns princípios básicos, como o compromisso com a formação básica comum, a construção da cidadania e o respeito à diversidade cultural” (p. 383).

Entretanto, a forma do trato à diversidade será dada pela “transversalidade” (BRASIL, 1998d, p. 27) por meio dos “temas transversais”, mais especificamente, com o tema “pluralidade cultural” e pelo acréscimo de uma “parte diversificada” no currículo, ou seja, conteúdos no sentido de reconhecê-la e valorizá-la. Tal acréscimo, ao nosso ver, dificilmente contribuirá para a diminuição de preconceitos, insucessos escolares e exclusões. Uma proposta mais contundente implicaria no trato ou na gestão da diversidade nas salas de aulas, com foco nos indivíduos diferenciados e em suas necessidades educativas no sentido de produzir uma discriminação positiva (CORTESÃO; STOER, 1999, 2003).

Os temas transversais para o ensino fundamental (ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual, trabalho e consumo e pluralidade cultural) são considerados “temas sociais urgentes” e devem consubstanciar a formação para a cidadania (BRASIL, 1998c, p. 11).

O compromisso com a construção da cidadania pede necessariamente uma prática educacional voltada para a compreensão da realidade social e dos direitos e responsabilidade em relação à vida pessoal e coletiva e a afirmação do princípio da participação política. Nessa perspectiva é que foram incorporadas como Temas Transversais as questões da Ética, da Pluralidade Cultural, do meio ambiente, da Saúde, da Orientação Sexual e do Trabalho e Consumo. (BRASIL, 1998d, p. 17).

Tratar a pluralidade cultural e outras temáticas, consideradas relevantes à formação para o exercício da cidadania, como temas transversais é uma prescrição que tem sido questionada por muitos pesquisadores (PACHECO, 2000; CANEN, 2000; LOPES, 2008), pois isto pode levar à desconsideração, por parte dos professores, no desenvolvimento do currículo organizado em torno das disciplinas. Acresce-se a isso, os questionamentos em torno do conceito de cidadania, inerente aos documentos oficiais, que segundo Pacheco,

Contrariamente aos argumentos de uma teoria crítica que contempla, além das desigualdades, as múltiplas vozes, as exclusões, as contingências, há uma noção de cidadania que se prende com projetos de moralidade, estável, perdurável no tempo, que são perfilhados pela linguagem política de caráter que, conjuntamente com a escolha e os valores tradicionais, constitui a agenda da Nova-direita, ou de uma política de restauração conservadora, na qual se inscreve a necessidade de desenvolver uma linguagem de endoutrinação, baseada quer na moralidade à volta da escola, da família e da comunidade, quer numa leitura conservadora da história. As normas e regras são vínculos que prendem o indivíduo a uma visão política da sociedade para a qual devem contribuir pela aceitação dos valores e comportamentos que são oficialmente declarados. (PACHECO, 2000, p. 05).

No caso dos PCN, quanto à utilização do termo cidadania e as relações estabelecidas entre indivíduo, sociedade e cultura, observamos que o conceito adotado parece corresponder à noção acrítica acima retratada. A prescrição de uma educação para a “construção da cidadania” parece redundante nos documentos. A intenção de “[...] criar condições, nas escolas, que permitam aos nossos jovens ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania” aparece na apresentação destinada “ao professor” em todos os “cadernos” destinados às áreas específicas do terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental (Arte, Ciências, Educação Física, Geografia, História, Língua Estrangeira, Língua Portuguesa, Matemática).

A mesma intenção pode ser tomada, em outros termos, nos “objetivos do ensino fundamental” descritos também em cada “caderno”. Ainda, o termo cidadania (e a ideia de formação a ele associado) aparece ao longo de todos os cadernos dos PCN. Entretanto, nos deparamos com a descrição de uma sociedade por demais funcional em que a formação para a cidadania deve dar-se no sentido de adaptação e integração do indivíduo a esta sociedade, consubstanciando, nos termos de Bernstein (1996a *apud* SANTOS, 2003, p. 24), a “elaboração de um discurso mitológico que incorpora interesses sociais e políticos que permeiam a vida social”. Faz parte deste discurso “o mito da sociedade como um organismo em que todas as atividades têm funções importantes e equivalentes”.

Incorporado a isto, a materialidade de uma leitura, um tanto superficial, da existência de desigualdades sociais e da necessidade de transformações sociais (BRASIL, 1998d, p. 20), das relações de poder e de dominação entre os diferentes grupos, bem como dos conflitos/tensões e das relações de poder inerentes à seleção de cultura operada na prescrição curricular, dada pelas áreas ou “disciplinas convencionais”.

Ainda, é possível apontarmos que a “realidade do aluno” questionada mediante o desenvolvimento da escolaridade, diz respeito a seu contexto imediato sem alusão às questões sociais e culturais mais amplas ditadas pela sociedade capitalista. Desta forma, a orientação do projeto pedagógico, idealizado neste documento, traz como um de seus principais objetivos “posicionar-se em relação às questões sociais e interpretar a tarefa educativa como uma intervenção na realidade no momento presente” (BRASIL, 1998d, p. 24).

Tal proposta acaba por desconsiderar a possibilidade de transformação desta sociedade, a qual só poderá ocorrer a partir da construção da cidadania democrática crítica capaz de possibilitar uma prática política emancipatória dada pela participação consciente voltada à emancipação (cultural e política) dos indivíduos. Neste sentido, a escolarização

deverá estar a serviço da produção de uma sociedade mais igualitária, isto é, estar a serviço mesmo da transformação desta sociedade. Contudo, o discurso curricular oficial acaba por propor um currículo “adaptado à sociedade”.

Uma constatação semelhante foi feita por Lopes (2002) ao analisar o discurso curricular oficial nos PCN para o ensino médio (BRASIL, 1999c). Em sua análise a autora destaca que “educar para a vida”, nos parâmetros, associa-se a princípios dos eficientistas sob os quais “a vida assume uma dimensão especialmente produtiva do ponto de vista econômico, em detrimento de sua dimensão cultural mais ampla” (p. 390) e a aprendizagem contextualizada diz respeito ao atendimento das demandas da economia, o que denuncia uma associação estreita entre a educação e o mundo produtivo.

Identificamos este tipo de modalidade pedagógica, orientada pelo mercado, como elitista e provável reprodutora das desigualdades de classe, pois “a criação, distribuição, reprodução e legitimação dos valores físicos e simbólicos têm sua fonte na divisão social do trabalho” (BERNSTEIN, 1996, p. 27).

Desta forma, a educação autônoma nos PCN para o ensino médio diz respeito a “formar o trabalhador adequado e disponível à inserção na estrutura social vigente e em seus processos produtivos”. Tal formação se dará pelo desenvolvimento de competências que visam “formar um indivíduo que se auto-regula e mobiliza seus conhecimentos de acordo com as performances solicitadas pelo mercado de trabalho” (LOPES, 2002, p. 394).

Nesse sentido, o discurso pedagógico oficial, nos PCN do ensino fundamental e médio, é delineado pela moldura mais ampla das determinações sociais da sociedade capitalista. A dissimulação (das relações de poder e dominação, dos conflitos e lutas pela hegemonia do currículo) inerente aos documentos contribui para a reprodução desta sociedade e para que prevaleçam os interesses dominantes.

No que diz respeito ao trato da diversidade, na parte específica destinada ao tema transversal pluralidade cultural dos PCN para o ensino fundamental (BRASIL, 1998d, p. 117-165), encontramos a mesma postura em torno de uma sociedade funcional em que as diferenças devem ser toleradas e acomodadas.

Desta forma, “a afirmação da diversidade é traço fundamental na construção de uma identidade nacional” (p. 121); “a diversidade marca a vida social brasileira” (p. 125). Parece-nos que a procura pelo “reconhecimento e valorização de características específicas e

singulares de regiões, etnias, escolas, professores e alunos” (p. 127) e a “superação do preconceito e da discriminação” (p. 129), ditam os encaminhamentos possíveis.

Não se apresentam questionamentos quanto à construção histórico-social dos preconceitos e da discriminação, profundamente arraigados na forma de pensar os grupos diferenciados/subalternizados. De acordo com análises de Canen sobre a Introdução aos PCN,

[...] o discurso contém, em grande parte, um tom psicológico, individual, evitando uma análise que localize, nas estruturas de poder, a origem das discriminações que calam as vozes de grupos socioculturais diversos em práticas pedagógicas que privilegiam padrões culturais dominantes. (CANEN, 2000, p. 145).

A mesma orientação curricular, no sentido de se garantir uma base nacional comum e uma parte diversificada (como “coadjuvante”, dada pela transversalidade) para atender às questões de diversidade cultural e a mesma perspectiva relacionada à formação para o exercício da cidadania numa sociedade (funcional) em desenvolvimento, que depende de esforços conjuntos para se tornar cada vez mais democrática, estiveram/estão na base do discurso pedagógico oficial das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (“gerais” e as específicas para cada etapa).

De acordo com o *Parecer CNE/CEB Nº. 7*, de 7 de abril de 2010, que diz respeito à aprovação das *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica*, uma de suas “ideias-força” está conectada à articulação e integração das etapas (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) e modalidades (Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena Educação a Distância) da educação básica.

I – as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica devem presidir as demais diretrizes curriculares específicas para as etapas e modalidades, contemplando o conceito de Educação Básica, princípios de organicidade, sequencialidade e articulação, relação entre as etapas e modalidades: articulação, integração e transição [...]. (BRASIL, 2010b, p.3).

Como “carro-chefe” da prescrição curricular nacional e articuladora da integração entre as diferentes modalidades e etapas da educação básica, as diretrizes orientam as escolas no sentido da elaboração de projetos pedagógicos que articulem/integrem conhecimentos e valores da base nacional comum e da parte diversificada ao desenvolvimento do cidadão.

A base comum é dada, sobretudo, pelas “áreas de conhecimento”, delineadas no Art. 14, a saber:

§ 1º Integram a base nacional comum:

- a) a Língua Portuguesa;
- b) a Matemática;
- c) o conhecimento do mundo físico, natural, da realidade social e política, especialmente do Brasil, incluindo-se o estudo da História e das Culturas Afro-Brasileira e Indígena [Ciências, Geografia e História];
- d) a Arte, em suas diferentes formas de expressão, incluindo-se a música;
- e) a Educação Física;
- f) o Ensino Religioso. (BRASIL, 2010a).

No que concerne à parte diversificada, as diretrizes apontam para sua organização em “temas gerais” que devem se relacionar com a vida “integral” do aluno em articulação com as demandas do mundo atual, no sentido de prepará-lo para o exercício da cidadania. Diferentemente dos PCN que estabelecem claramente os seus temas transversais, as diretrizes não trazem uma definição clara dos temas a serem trabalhados.

Contudo orientam para o estudo de, pelo menos, uma língua estrangeira moderna na parte diversificada (Art. 15 § 2º), bem como preconizam a inclusão de “componentes não disciplinares, como temas relativos ao trânsito, ao meio ambiente e à condição e direitos do idoso” (Art. 16).

**Art. 15. A parte diversificada enriquece e complementa a base nacional comum**, prevendo o estudo das características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da comunidade escolar, perpassando todos os tempos e espaços curriculares constituintes do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, independentemente do ciclo da vida no qual os sujeitos tenham acesso à escola.

§ 1º A parte diversificada pode ser organizada em temas gerais, na forma de eixos temáticos, selecionados colegiadamente pelos sistemas educativos ou pela unidade escolar. (Grifo nosso).

Neste sentido prescrevem-se como necessários “a valorização das diferenças e o atendimento à pluralidade e à diversidade cultural, resgatando e respeitando as várias manifestações de cada comunidade” (BRASIL, 2010a, Art. 9º, II), ao mesmo tempo que, no planejamento das ações coletivas exercidas pela escola, os sujeitos envolvidos no processo tenham clareza, entre outras coisas, quanto

[...] II - à relevância de um projeto político-pedagógico concebido e assumido colegiadamente pela comunidade educacional, respeitadas as múltiplas diversidades e a pluralidade cultural;

III - à riqueza da valorização das diferenças manifestadas pelos sujeitos do processo educativo, em seus diversos segmentos, respeitados o tempo e o contexto sociocultural; [...]. (Art. 10 § 1º).

Os significados relevantes e, portanto, legítimos relativos à diversidade são relacionados ao “respeito” e à sua “valorização”, princípios que deverão orientar a elaboração do projeto pedagógico e demais práticas curriculares no âmbito da escola.

Dessa forma, os valores de poder e controle caracterizam a regulação no contexto de comunicação pedagógica e por meio deles os alunos são levados a adquirir regras de reconhecimento (da especificidade do contexto) e de realização. De modo que os alunos saibam selecionar os significados considerados adequados ou legítimos e produzir textos de acordo com estes significados, mostrando assim um desempenho correto no contexto.

Nesta direção, a pluralidade cultural é tomada como uma riqueza a ser respeitada e preservada sem que se questionem as “relações de força e as mediações estabelecidas pelo sistema cultural dominante” (GIROUX, 1997, p. 51). A menos que se proponha uma educação crítica em que sejam evidenciadas as relações de poder e dominação na produção e reprodução “das diferenças” enquanto representativas de grupos minoritários e/ou subalternizados socialmente em favor de interesses dominantes, o discurso de pluralismo cultural relegará à diversidade o estatuto de “folclore”.

No discurso curricular oficial, no que concerne à seleção e distribuição do conhecimento, a diferença/diversidade/pluralidade é dada pela transversalidade e pelo adorno de uma parte diversificada que “enriquece e complementa a base nacional comum”. Neste sentido, relega-se às escolas a gestão das diversidades nas salas de aulas (nas escolas em geral do país) mediante planejamento coletivo do projeto político pedagógico, sem que se ofereça uma proposta consistente de diferenciação curricular voltada aos indivíduos.

Cumpramos destacarmos as omissões “presentes” no discurso pedagógico oficial no que diz respeito às relações de poder e de dominação na apresentação/ocultação das diversidades/diferenças e na seleção dos conteúdos escolares, considerados de base comum, portanto não questionados. Desse modo, a “voz” das diferenças e/ou desigualdades deverá ser ouvida pela transversalidade ou, possivelmente, não será ouvida, pois

A escola reflete imagens que são ‘a projeção da hierarquia de valores, de valores de classe’ (BERNSTEIN, 1996a, p.7). Do ponto de vista acústico, também a escola apresenta grandes diferenças na produção e na recepção de sons. Em seu interior, apenas algumas vozes são ouvidas ou soam familiares, outras vozes são silenciadas e os sons ali produzidos não têm significado para grande parte dos estudantes. (SANTOS, 2003, p. 23).

A omissão dos indígenas como alunos (e não apenas como conteúdos de história do Brasil) nas escolas nacionais (que devem acolher a diversidade) também é digna de nota. O lugar privilegiado para a escolarização indígena será o seu lócus de convívio, nas suas reservas, nas escolas específicas e diferenciadas (BRASIL, 2010a, Art. 37 e 38).

Na seção seguinte tratamos do discurso pedagógico oficial nos documentos específicos para a escola diferenciada.

### **3.2 O discurso oficial da escola diferenciada e seus conteúdos**

Antes de analisarmos os conteúdos da escola diferenciada, parece-nos necessário definir como se consubstancia o discurso curricular oficial para a EEI, ou, quais documentos traduzem a prescrição curricular.

Grosso modo, o caso específico da EEI é regulado e/ou normalizado por um conjunto de documentos oficiais (leis, pareceres, resoluções, referenciais) que se seguiram à CF 1988 dando forma a uma categoria específica e diferenciada de escola e pressupondo atendimento diferenciado à população indígena no que diz respeito ao processo de escolarização.

A menção às diretrizes curriculares nacionais específicas para a EEI é realizada em vários documentos (BRASIL, 1999a, 1999b, 2009, 2010b). De acordo com nota 31 do Parecer CNE/CEB Nº. 7, de 7 de abril de 2010<sup>76</sup>, a EEI tem diretrizes próprias instituídas pela Resolução CNE/CEB Nº. 3/99, com base no Parecer CNE/CEB no 14/99, que fixou Diretrizes Nacionais para o Funcionamento das Escolas Indígenas.

Cabe ressaltar que o MEC, na apresentação das “leis” que regulam e normatizam a EEI (MEC, 2002, p. 37), afirma ter aprovado as *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena* por meio do *Parecer CNE/MEC Nº 14, de 14-09-1999*, que *dispõe sobre Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena*.

---

<sup>76</sup> Assunto: Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica

Ainda que o “assunto” anunciado do *Parecer 14/1999* (BRASIL, 1999a, p. 01) seja *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena*, o seu conteúdo privilegia a discussão sobre a fundamentação, as conceituações e a estrutura e o funcionamento da "escola indígena" específica e diferenciada na qual

O desenvolvimento curricular é função dos sistemas estaduais de educação, em todos os níveis da educação básica.

Outro aspecto a ser considerado e que é de grande importância é a determinação legal fixando a duração do ano escolar em 200 (duzentos) dias letivos com quatro horas de atividade escolar diariamente, o que perfaz outro imperativo legal que é o das 800 (oitocentas) horas anuais. As normas dos sistemas de educação deverão conter as disposições de observância sobre essa matéria, ajustando-as às condições e hábitos dos indígenas, **conforme o prescrito nas Diretrizes Curriculares editadas pelo Conselho Nacional de Educação**. (BRASIL, 1999a, p. 24, grifo nosso).

Como se lê no documento, “o desenvolvimento curricular” estará submetido às “Diretrizes Curriculares editadas pelo Conselho Nacional de Educação”. Neste caso, não se esclarece se são diretrizes específicas para a EEI, as quais, no que concerne ao enfrentamento de discussões curriculares relativas à seleção, organização, distribuição e avaliação do conhecimento, ainda estão por serem construídas. Contudo, parece ficar subentendido que se trata das diretrizes nacionais (gerais) emitidas pelo Conselho Nacional de Educação. A mesma menção “disfarçada” pode ser encontrada no trecho a seguir:

Aos Sistemas de Educação e Ensino, **respeitado o disposto nas Diretrizes Curriculares emanadas do Conselho Nacional de Educação**, cabe formalizar normas que possam identificar: a) o reconhecimento dos currículos das escolas indígenas, **como vem especificado no artigo 26 da Lei nº 9.394/96** que estabelece uma base nacional comum e uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade indígena, de sua cultura, economia e clientela; b) os diversos processos de admissão, matrícula e possíveis transferências de alunos, cabendo às escolas receptoras efetivarem uma avaliação diagnóstica para reclassificá-los, quando for o caso. (BRASIL, 1999a, grifos nossos).

Ainda, ao discorrer sobre as competências/responsabilidades dos órgãos envolvidos na EEI, como se lê no documento, à União compete, entre outras coisas, “definir diretrizes e políticas nacionais de educação escolar indígena; elaborar diretrizes curriculares para a organização didático-pedagógica da Escola Indígena” (p. 26). Pelo exposto, é possível afirmarmos que o Parecer 14/1999 não se traduz em “diretrizes curriculares” específicas para a EEI, apenas impõe à União a responsabilidade de elaborá-las.

O Parecer aprovado em 14-09-1999 e publicado no Diário Oficial da União em 19-09-1999 atende à seguinte estrutura:

- I - Introdução
- II - Fundamentação, Conceituações da Educação Indígena
  - 1 - Criação da Categoria Escola Indígena
  - 2 - Definição da Esfera Administrativa
  - 3 - A Formação do Professor Indígena
  - 4 - O Currículo e sua Flexibilização
  - 5 - Flexibilização das Exigências e das Formas Contratação de Professores Indígenas
- III - Estrutura e Funcionamento da "Escola Indígena"
  - 1 Pluralidade da Educação Brasileira
- IV - Ações Concretas Visando a Educação Escolar Indígena
- V - Conclusão

Este documento possui 36 páginas das quais apenas duas são destinadas especificamente à questão curricular. O conteúdo destas páginas diz respeito ao item 4 “O Currículo e sua Flexibilização” e encontra-se reproduzido em anexo (ANEXO B). Trata-se de uma explicitação baseada nos princípios da CF 88, da LDBEN/1996 e do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (**RCNEI**).

O Parecer 14/1999 destaca pressupostos da EEI diferenciada dados pelos documentos mencionados: o uso das línguas indígenas e a utilização de processos próprios de aprendizagem; “a diferenciação da escola indígena em relação às demais escolas dos sistemas pelo bilinguismo e pela interculturalidade”; “a importância da consideração das ‘características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela’ de cada escola, para que sejam alcançados os objetivos do ensino fundamental”; a inclusão de “conteúdos curriculares propriamente indígenas”; o acolhimento de “modos próprios de transmissão do saber indígena”; entre outros.

A tônica da construção curricular de cada escola indígena será dada pelo enfoque comunitário, como segue:

Mais do que isso, é imprescindível que a elaboração dos currículos, entendida como processo sempre em construção, se faça em estreita sintonia com a escola e a comunidade indígena a que serve, e sob a orientação desta última. Para que isto seja possível, é imperativo que os sistemas estaduais de ensino propiciem os meios necessários para que os professores índios, juntamente com as suas comunidades, formulem os currículos de suas escolas. (P. 18)

Neste sentido, os currículos devem ser “o resultado de uma prática pedagógica autêntica, articulada com o projeto de escola de cada comunidade indígena particular” (p. 19). No que diz respeito à seleção e transmissão dos conteúdos escolares, enfatiza que,

**O conjunto de saberes e procedimentos culturais produzidos pelas sociedades indígenas poderão constituir-se na parte diversificada do conteúdo de aprendizagem e de formação que compõem o currículo.** São eles, entre outros: língua materna, crenças, memória histórica, saberes ligados à identidade étnica, às suas organizações sociais do trabalho, às relações humanas e às manifestações artísticas.

**Os conjuntos de saberes historicamente produzidos pelas comunidades, priorizados no processo educativo entre alunos e professores, deverão compor a base conceitual, afetiva e cultural,** a partir da qual vai-se articular ao conjunto dos saberes universais, presentes nas diversas áreas do conhecimento, estabelecendo o diálogo entre duas naturezas e de significado social relevante, caso seja mediado por um processo de ensino-aprendizagem de caráter crítico, solidário e transformador na ação educativa. (P. 18, grifos nossos).

O trecho citado traz consigo uma tensão no que diz respeito ao “lugar” ocupado pelos saberes próprios ou do grupo étnico em questão, pois inicialmente os enuncia como “parte diversificada do conteúdo de aprendizagem e de formação que compõem o currículo”, o que lhes confere o estatuto de “adereção”. No entanto, a seguir, destaca que estes deverão ser “priorizados no processo educativo entre alunos e professores” e que “deverão compor a base conceitual, afetiva e cultural, a partir da qual se vai articular ao conjunto dos saberes universais”. Por fim, enfatiza que o foco da mudança curricular repousa sobre os processos de avaliação da aprendizagem.

A mudança na concepção do currículo reflete, como não poderia deixar de ser, nos procedimentos avaliativos que rompem com a estrutura funcionalista quantitativa e reducionista, limitada, muitas vezes, à mensuração de resultados a partir de um padrão prefixado de comportamentos, tendo como uma das conseqüências a seletividade, a exclusão e a segregação social, típica do caráter fragmentador e estratificado da organização cartesiana do conhecimento. O enfoque desta nova concepção curricular desloca o centro do processo avaliativo, que antes se situava na verificação quantitativa do conteúdo programático aprendido e na habilidade reproduzida pelo aluno para colocar a avaliação como um instrumento a favor da construção do conhecimento, da reflexão crítica, do sucesso escolar e da formação global do ser humano. (P. 19).

Como destacado, a idéia de inclusão dos “conteúdos curriculares propriamente indígenas” como “parte diversificada” denuncia uma forte correspondência com a lógica dos PCN, aqui já discutida. No que diz respeito às orientações curriculares, inferimos que o

documento se constitui em orientações gerais que, de certa forma, reproduzem prescrições de documentos já emitidos (Constituição Federal, LDB, RCNEI, PCN), não se consubstanciando em diretrizes curriculares específicas para a EEI. Diante disso, fica o currículo da EEI submetido às diretrizes curriculares nacionais (gerais) emanadas pelo CNE, isto é:

Além da estrutura administrativo-pedagógica é de fundamental importância para que os Sistemas Estaduais e/ou Municipais de Ensino elaborem suas regulamentações e programas para a Educação Escolar Indígena com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais editadas pelo Conselho Nacional de Educação. (BRASIL, 1999a, p. 28).

Destacamos que o documento aprovado com base no Parecer N.º 14/1999, a **Resolução CEB/MEC N.º 3, de 10-11-1999, *fixa Diretrizes Nacionais para o Funcionamento das Escolas Indígenas.*** Quase uma década depois, o conteúdo desta Resolução, com algumas alterações, foi incorporado ao *Decreto Federal N.º 6.861, de 27-05-2009*, o qual *dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências.*

O conteúdo da Resolução revela-nos outro ponto de tensão: no Art. 1.º, afirma fixar “as diretrizes curriculares do ensino intercultural e bilíngue”, no entanto, no Art. 5.º, submete a “formulação do projeto pedagógico próprio” das escolas indígenas às Diretrizes Curriculares Nacionais, referentes a cada etapa da educação básica, como segue:

Art. 1.º 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 bilíngue**, visando à valorização plena das culturas dos povos indígenas e à afirmação e manutenção de sua diversidade étnica.

[...]

Art. 5.º **A formulação do projeto pedagógico próprio**, por escola ou por povo indígena, **terá por base:**

I – as **Diretrizes Curriculares Nacionais referentes a cada etapa da educação básica;**

II – as características próprias das escolas indígenas, em respeito à especificidade étnico-cultural de cada povo ou comunidade;

III - as realidades sociolinguísticas, em cada situação;

IV – os conteúdos curriculares especificamente indígenas e os modos próprios de constituição do saber e da cultura indígena;

V – a participação da respectiva comunidade ou povo indígena. (BRASIL, 1999b, grifos nossos).

Já o **Decreto Federal N.º 6.861, de 27-05-2009**, não faz menção às diretrizes curriculares nacionais para a educação básica, mas preconiza/pressupõe a elaboração de

“diretrizes curriculares nacionais da educação escolar indígena”, estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação, como segue:

Art. 3º Será reconhecida às escolas indígenas a condição de escolas com normas próprias e **diretrizes curriculares específicas**, voltadas ao ensino intercultural e bilíngue ou multilíngue, gozando de prerrogativas especiais para organização das atividades escolares, respeitado o fluxo das atividades econômicas, sociais, culturais e religiosas e as especificidades de cada comunidade, independentemente do ano civil.

[...]

Art. 5º § 2º As ações apoiadas pelo Ministério da Educação deverão estar em conformidade com as **diretrizes curriculares nacionais da educação escolar indígena**, estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação.

[...]

Art. 9º A formação de professores indígenas será desenvolvida no âmbito das instituições formadoras de professores e será orientada pelas **diretrizes curriculares nacionais da educação escolar indígena**. (BRASIL, 2009, grifos nossos).

Lembramos que tais diretrizes nacionais específicas da EEI ainda não foram elaboradas, adquirindo no Decreto, por enquanto, o estatuto de intenção oficial. O que lança, à implementação de políticas públicas para o oferecimento de educação escolar diferenciada aos indígenas, um desafio e impõe uma contradição aos documentos que instituem diretrizes curriculares nacionais gerais que incluem a EEI.

Exemplo disso é as **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica** (BRASIL, 2010a), que reservam uma seção (Seção V) no capítulo II, Art. 37 e 38 à Educação Escolar Indígena como uma das “modalidades” de ensino da Educação Básica no país, juntamente com a Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo e Educação à Distância. A EEI recebe destaque como uma categoria específica de escolarização restrita a um território físico e cultural específico:

Art. 37. A Educação Escolar Indígena ocorre em unidades educacionais inscritas em suas terras e culturas, as quais têm uma realidade singular, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada povo ou comunidade e formação específica de seu quadro docente, **observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira**.

Parágrafo único. Na estruturação e no funcionamento das escolas indígenas, é reconhecida a sua condição de possuidores de normas e ordenamento jurídico próprios, com ensino intercultural e bilíngue, visando à valorização

plena das culturas dos povos indígenas e à afirmação e manutenção de sua diversidade étnica.

Art. 38. Na organização de escola indígena, deve ser considerada a participação da comunidade, na definição do modelo de organização e gestão, bem como:

I - suas estruturas sociais;

II - suas práticas socioculturais e religiosas;

III - suas formas de produção de conhecimento, processos próprios e métodos de ensino-aprendizagem;

IV - suas atividades econômicas;

V - edificação de escolas que atendam aos interesses das comunidades indígenas;

VI - uso de materiais didático-pedagógicos produzidos de acordo com o contexto sociocultural de cada povo indígena. (Grifo nosso).

Estes dois artigos “resumem” os pontos principais da escolarização indígena presentes nos documentos específicos para a EEI (comunitária, localizada em terras indígenas, realizada por pedagogias e materiais didáticos próprios, intercultural, bilíngue). Contudo, ao incluí-la como uma das modalidades da Educação Básica e ao omitir o estabelecimento (futuro) de diretrizes curriculares específicas como prevê o Decreto 6.861/2009, “submete” a orientação curricular das escolas indígenas a seus preceitos gerais.

Ainda, como já citado anteriormente, de acordo com o Parecer CNE/CEB Nº. 7/2010, “as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica devem presidir as demais diretrizes curriculares específicas para as etapas e modalidades” (BRASIL, 2010b, p.3). Desta forma, mesmo que a EEI receba um estatuto diferenciado, nas prescrições mais gerais (BRASIL, 1988, 1996, 2010a), fica evidenciada a sua submissão à prescrição curricular nacional, no que diz respeito a uma base comum nacional e a uma parte diversificada, por meio da qual deverá ser dado o trato aos conteúdos culturais próprios.

No campo de discussões da EEI e no discurso oficial, dos documentos específicos, há uma tendência a pensá-la totalmente desvinculada do sistema nacional de ensino. Desvinculação essa já contida nas *Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena* – (DPNEEI - BRASIL, 1993b) e recuperada no *Decreto 6.861/2009*<sup>77</sup>. Esse último prevê para as escolas indígenas o reconhecimento da “condição de escolas com normas próprias e diretrizes curriculares específicas”.

---

<sup>77</sup> Consta no **Documento Final da I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena**, “a proposição de um Sistema Próprio de Educação Escolar Indígena”. Conforme o documento: “Esta proposta, expressa e defendida em todas as Conferências Regionais, se efetivada, garantirá as condições para validar todas as práticas específicas e diferenciadas da escola indígena. (BRASIL, 2010c, p. 12, grifos nossos).

Contudo, é preciso considerar os processos de avaliação nacional da educação básica, instituídos, principalmente, pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)<sup>78</sup>, pelos quais também tem sido avaliada a EEI.

Nos documentos curriculares específicos para a EEI este assunto nem sequer é tratado<sup>79</sup>. De acordo com o Decreto 6.861/2009, artigo 14: “O Ministério da Educação coordenará a implantação, o acompanhamento e a avaliação da educação escolar indígena, respeitada a autonomia e mantidas as responsabilidades e competências dos entes federativos” (BRASIL, 2009). No entanto, o documento não faz nenhuma alusão no sentido de excluir as escolas indígenas dos processos nacionais de avaliação.

Já nas *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica* (BRASIL, 2010a), onde a EEI figura entre uma de suas modalidades, prescreve-se:

Art. 44. O projeto político-pedagógico, instância de construção coletiva que respeita os sujeitos das aprendizagens, entendidos como cidadãos com direitos à proteção e à participação social, deve contemplar:

[...]

IX - as ações de acompanhamento sistemático dos resultados do processo de avaliação interna e externa (Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, Prova Brasil, dados estatísticos, pesquisas sobre os sujeitos da Educação Básica), incluindo dados referentes ao IDEB e/ou que complementem ou substituam os desenvolvidos pelas unidades da federação e outros; [...].

Na perspectiva de análise de Bernstein, “o conhecimento educacional formal realiza-se através de três sistemas de mensagem: o *currículo* – que define o conhecimento válido; a *pedagogia* – que define a transmissão válida do conhecimento; e a *avaliação* – que define a realização válida do conhecimento por parte do aluno” (DOMINGOS et al., 1986, p. 155). Segundo Freitas (2005, p. 1):

A avaliação — enquanto prática resultante da ação política e administrativa do Estado brasileiro — firmou-se, nos anos 1990, como componente importante do monitoramento da educação básica e superior, propondo-se não só à aferição da qualidade dos resultados de ambas como à indução da qualificação pretendida para sistemas e instituições de ensino.

<sup>78</sup> Não faremos aqui uma análise detalhada dos processos de avaliação da educação básica no Brasil e a EEI, pois não é o objetivo do trabalho. Um estudo detalhado da avaliação da educação básica no Brasil foi realizado por Freitas (2005) e um estudo da avaliação da educação básica com foco na EEI foi realizado por Braga (2010).

<sup>79</sup> O RCNEI (1998a) faz referências a processos de avaliação da aprendizagem nas salas de aula de acordo com os conteúdos ministrados a partir das disciplinas curriculares (assunto que será discutido no próximo capítulo).

Dessa forma, o SAEB, ao instituir a avaliação da educação básica em larga escala, possibilita a regulação e o controle do currículo e, portanto, da cultura escolar (legítima) no país, definindo o que conta como realização válida do conhecimento e delineando um currículo centralizado, “unificado”, “universal”. Assim, o Estado, de forma centralizada, monitora/controla o currículo pela avaliação. De acordo com Braga (2010),

A universalização de um Sistema Nacional de Avaliação como cultura avaliativa - parte da concepção de cultura como um depósito de conhecimentos, de formas, de práticas sociais e de valores que são acumulados, armazenados e transmitidos aos estudantes, para o que se faz necessário um discurso selecionador e privilegiado que institucionaliza a cultura dominante. (BRAGA, 2010, p.44).

Assim, “o modo como uma sociedade seleciona, classifica, distribui, transmite e avalia os saberes destinados ao ensino reflete a distribuição do poder em seu interior e a maneira pela qual aí se encontra assegurado o controle social dos comportamentos individuais” (BERNSTEIN, 1971 *apud* FORQUIN, 1993, p. 85).

Por ora, entendemos que o discurso curricular para a EEI se configura/consubstancia em meio às pressuposições, omissões e contradições/tensões/indefinições dadas/ditadas pela relação estabelecida entre os documentos curriculares nacionais gerais (centralizadores da seleção, distribuição e avaliação do conhecimento) e os documentos específicos para a escola diferenciada.

No cruzamento das orientações curriculares oficiais nacionais e específicas (para a EEI) estabelece-se um “conflito” entre a orientação “nacional” (dominante), voltada aos interesses dominantes da sociedade capitalista e a orientação específica, voltada à especificidade e à diferença, de base comunitária.

A prescrição nacional, ao selecionar e integrar os “significados relevantes” e legítimos da base nacional comum e do trato da diversidade (pela transversalidade), pressupõe, por outro lado, significados irrelevantes e ilegítimos e formas de realização inapropriadas e ilegítimas. Cabe-nos, ainda, analisar o conteúdo do discurso pedagógico oficial para a escola diferenciada e suas lógicas específicas, objeto do próximo item.

### **3.2.1 Diretrizes para uma política curricular para a escola diferenciada**

Aqui analisamos documentos específicos que procuram definir uma política curricular para a escola diferenciada orientadas pelos seguintes questionamentos: Qual o tratamento dado à especificidade/diferença no estabelecimento de uma política nacional de EEI? Qual é o discurso de diferenciação curricular que está posto? Quais são e como se apresentam as categorias norteadoras, os objetivos, os fundamentos e concepções/conceitos de EEI que norteiam/orientam os documentos? Como os documentos traduzem a gestão da diferença? Quais “mecanismos” de diferenciação são/estão propostos? Como se estabelecem as relações ou se resolvem as tensões/conflitos entre: educação, indivíduo, grupo étnico e sociedade capitalista; currículo, universalismo e diferencialismo?

Os documentos privilegiados para essa análise são: *Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena* (BRASIL, 1993b) e *Decreto Federal Nº 6.861, de 27-05- 2009, o qual dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências* (BRASIL, 2009).

As *Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena*<sup>80</sup> (DPNEEI), foram criadas para subsidiar e servir de “instrumento essencial” na implantação de uma política que garantisse, “ao mesmo tempo, o respeito à especificidade dos povos indígenas (diante dos não-índios) e à sua diversidade interna (linguística, cultural, histórica)” (BRASIL, 1993b, p. 9). Destacamos que este documento foi criado no contexto das reformas curriculares dos anos 1990 desencadeadas, sobretudo, pelos compromissos assumidos em Jomtien (1990).

Sob a gestão do Ministro da Educação Murilo de Avellar Hingel, no governo Itamar Franco, no sentido da “retomada do compromisso de Jomtien, de elaborar um plano para concretizar suas metas”, o MEC elaborou, em consulta com algumas entidades da sociedade brasileira, o Plano Decenal de Educação para Todos (BRASIL, 1993a, p. 12). A publicação foi realizada em 1993 dentro do acordo MEC/UNESCO.

“Com esse plano, o Brasil traçava as metas locais a partir do acordo firmado em Jomtien e acenava aos organismos multilaterais que o projeto educacional por eles prescrito seria aqui implantado” (SHIROMA, 2000, p. 62). No que diz respeito à educação para indígenas projetou-se “o atendimento da criança indígena, com programa de ensino bilíngüe e pluricultural” (BRASIL, 1993a, p. 48) e afirmou-se o compromisso em oferecer uma educação diferenciada, não só aos indígenas, mas também a outros grupos minoritários:

---

<sup>80</sup> Primeiro documento emitido pelo MEC, na época, Ministério da Educação e do Desporto, com orientações curriculares específicas para a escolarização indígena.

A Região Nordeste, as zonas rurais, as populações de baixa renda e a clientela que ingressa precocemente na força de trabalho, devem ser foco prioritário das ações. Da mesma forma, os indígenas devem receber atenção diferenciada, levando-se em conta os aspectos lingüísticos e culturais, além dos métodos de aprendizagem próprios de suas comunidades. Como também os portadores de necessidades especiais de educação, cujo contingente é ainda expressivo no Brasil. (BRASIL, 1993a, p. 33).

Neste intuito propunha-se diferenciar “modalidades, métodos e estratégias educativas apropriadas às necessidades de aprendizagem de indígenas, crianças de áreas rurais pobres de expansão de fronteiras, bem como de trabalhadores de setores informais” (p. 38).

No mesmo ano (1993), o MEC, juntamente com o Comitê de EEI, formado por diversos pesquisadores/assessores e indigenistas<sup>81</sup>, publicou o documento Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena (BRASIL, 1993b). Dessa forma, os documentos curriculares no Brasil foram sendo construídos num contexto marcado por fortes influências externas (conferências, fóruns e determinações de organismos internacionais) e internas (reforma do Estado, movimentos sociais, indigenistas, reforma constituinte, conferências nacionais de educação, entre outros)<sup>82</sup>.

As DPNEEI (1993) reúnem as principais proposições e/ou reivindicações do movimento indígena e indigenista para a EEI, referente ao momento que antecedeu às conquistas legais da CF 1988. Em boa medida, as orientações presentes neste, e nos outros documentos normativos e/ou prescritos, são produtos/reflexos das discussões e teorizações que foram sendo construídas no campo da EEI.

Essas Diretrizes são norteadas pelo o entendimento de que a escola diferenciada deve romper com o viés etnocêntrico e integracionista. Nesse sentido, ao invés de levar as crianças a afastarem-se de suas raízes indígenas, a escola deve ser transformada em espaço de afirmação étnica e de aprendizado de outros conhecimentos trazidos de fora.

A escola indígena tem como objetivo a conquista da autonomia sócio-econômica-cultural de cada povo, contextualizada na recuperação de sua memória histórica, na reafirmação de sua identidade étnica, no estudo e valorização da própria língua e da própria ciência – sintetizada em seus etno-

---

<sup>81</sup> Comitê de Educação Escolar Indígena: Marineusa Gazzetta, Nelmo Roque Scher, Ruth Maria Fonini Montserrat, Bruna Franchetto, Rui Rodrigues da Silva, Maria Aracy Lopes da Silva, Luis Donisete Benzi Grupioni, Raquel Figueiredo A. Teixeira, Marina Silva Kahn, Jussara Gomes Gruber, Daniel Matinhos Cabixi, Domingos Veríssimo, Euclides Pereira, Nino Fernandes, Sélia Ferreira Juvêncio, Andila Inácio Belfort.

<sup>82</sup> Não cabe aqui detalhar os meandros destes movimentos, eventos, etc..

conhecimentos, bem como no acesso às **informações e aos conhecimentos técnicos e científicos da sociedade majoritária e das demais sociedades, indígenas e não-indígenas**. A escola parte do sistema de educação de cada povo, no qual, ao mesmo tempo em que se assegura e fortalece a tradição e o modo de ser indígena, fornecem-se os elementos para uma relação positiva com outras sociedades, a qual pressupõe por parte das sociedades indígenas o pleno domínio da sua realidade: a compreensão do processo histórico em que estão envolvidas, a percepção crítica dos valores e contravalores da sociedade envolvente, e a prática da autodeterminação. (BRASIL, 1993b, p. 12, grifo nosso).

O enfoque de escolarização proposto é basicamente comunitário com vistas à “conquista da autonomia sócio-econômica-cultural de cada povo”. Contudo, ainda que reconheça a necessidade de uma “percepção crítica dos valores e contravalores da sociedade envolvente”, o discurso da construção da autonomia sócio-econômica-cultural como objetivo a ser perseguido pela via da escolarização parece omitir a força dos “contravalores” da sociedade dominante na determinação do futuro dos povos indígenas como povos minoritários dentro do território nacional.

Como discutido por Saviani (2008), a escola não é todo poderosa, mas pode ser usada para instrumentalizar os indivíduos garantindo-lhes o domínio de conhecimentos válidos/poderosos necessários ao exercício da cidadania crítica democrática. O discurso da conquista da autonomia acaba por silenciar questões maiores da realidade social vivida pelos indígenas como a demanda por demarcação de terras.

Tomando a educação diferenciada como um direito dos povos indígenas e um dever do Estado, o documento apresenta “Princípios Gerais” para o atendimento das premissas básicas da EEI: ser intercultural, ser bilíngue, ser específica e ser diferenciada (BRASIL, 1993b, p.10-12). Comentamos a seguir os conceitos e/ou enfoques principais discutidos pelo documento:

A **especificidade e a diferença** estão relacionadas à diversidade de sociedades indígenas<sup>83</sup> no Brasil: “portadoras de tradições culturais específicas e que vivenciaram processos históricos distintos. Cada um desses povos é único, tem uma identidade própria, fundada na própria língua, no território habitado e explorado, nas crenças, costumes, história, organização social”. Desta forma, as sociedades indígenas são diferentes da sociedade não indígena.

---

<sup>83</sup> Há pelo menos 225 grupos étnicos e 180 línguas indígenas faladas no Brasil.

A especificidade da educação diferenciada está estritamente relacionada à especificidade dos grupos e/ou sociedades indígenas envolvidos. Isto implica em que as escolas indígenas também devam ser específicas (por etnias) e diferenciadas das escolas dos não índios, ou seja, para atender a estes princípios, a escolarização dos índios deve desenvolver-se em escolas indígenas separadas das escolas dos não índios. Em tese, cada etnia ou povo tem direito a uma escola específica, na área indígena onde reside, com ensino em sua própria língua, material didático específico, com professores da própria etnia formados em cursos específicos.

Observamos que o discurso da especificidade e da diferença relaciona-se com os enfoques **culturalista, relativista, separatista, e comunitário** que foram reivindicados para a educação escolar diferenciada ao longo dos anos 1970-1980. Tais enfoques podem ser questionados ao se considerar a dinâmica cultural, as determinações sociais na legitimação de conteúdos culturais para atender a seus mercados materiais e simbólicos, bem como a necessidade da educação de propiciar o “progresso do indivíduo” como cidadão do mundo de modo a impedir seu cerceamento/guetificação ou exclusão social, política e cultural.

A **interculturalidade**, definida acriticamente como “o intercâmbio positivo e mutuamente enriquecedor entre as culturas das diversas sociedades”, deve objetivar “o diálogo constante entre as culturas” o qual “pressupõe que a interrelação entre as culturas, o intercâmbio entre as mesmas e as contribuições recíprocas são processos aos quais todas as sociedades são e foram submetidas ao longo da história”.

O discurso da interculturalidade adota a concepção funcionalista ignorando os conflitos que são travados no campo das práticas culturais por legitimidade de umas em detrimento de outras, bem como a hegemonia da cultura dos grupos dominantes na sociedade mais ampla (representada pelo entorno).

Desta forma, omite-se que a “voz” é dada/legitimada de acordo com o posicionamento dos indivíduos no espaço social. Voz pode ser entendida como categoria cuja ideologia está embebida nas práticas sociais e cuja aquisição é conseguida através do posicionamento do indivíduo numa série de regulações sociais, apoiadas ou reguladas por um discurso (BERNSTEIN, 1996). Esta definição guarda estreita relação com as proposições de Bourdieu (1998), quando ao considerar os determinantes dos mercados simbólicos e/ou linguísticos discute, as condições de produção da “voz autorizada” ou legítima.

Dessa forma, “[...] o princípio da classificação está relacionado com o nosso posicionamento em um determinado lugar, definindo por meio do reconhecimento desta

posição a possibilidade de voz e de silêncio, o princípio de estrutura se constitui em um meio para a aquisição da mensagem considerada legítima” (SANTOS, 2003, p. 2).

O **Bilinguismo** é tomado como condição necessária ao desenvolvimento da EEI devido à grande diversidade de línguas indígenas existentes (180 línguas) e à situação sociolinguística dos índios (monolíngues falantes da língua indígena, monolíngues falantes da Língua Portuguesa, bilíngues, multilíngues). Dessa forma a educação bilíngue deve atender às seguintes prerrogativas:

- a) Cada povo tem o direito constitucional de utilizar sua língua materna [<sup>84</sup>] indígena na escola, isto é, no processo educativo oral e escrito, de todos os conteúdos curriculares, assim como no desenvolvimento e reelaboração dinâmica do conhecimento de sua língua;
- b) Cada povo tem o direito de aprender na escola o Português como segunda língua, em suas modalidades oral e escrita, em seus vários registros – formal, coloquial, etc.
- c) A língua materna de uma comunidade é parte integrante de sua cultura e, simultaneamente, o código com que se organiza e se mantém integrado todo o conhecimento acumulado ao longo das gerações, que assegura a vida de todos os indivíduos na comunidade. Novos conhecimentos são mais natural e efetivamente incorporados através da língua materna, inclusive o conhecimento de outras línguas. (BRASIL, 1993b, p.11).

A **globalidade do processo de aprendizagem**, relacionada aos processos de aprendizagem informais desenvolvidos na educação indígena, deve ser respeitada e “seguida” na educação escolar diferenciada e comunitária.

A ênfase do processo educativo escolar, portanto, deve estar na aprendizagem como processo de construção coletiva de conhecimentos e envolve alunos, professores e comunidade. As atividades desenvolvidas durante o processo educativo não devem ser compartimentalizadas, seus conteúdos devem ser trabalhados de maneira global e integrada, de forma a que os sujeitos possam dotá-los de sentido e operar sobre eles, ou seja, construir os conhecimentos – compreender é aprender. (BRASIL, 1993b, p. 12).

Identificamos uma proposta de integração curricular que extrapola a questão da organização dos conteúdos (não compartimentalizados) e se estende ao âmbito da

---

<sup>84</sup> Devemos ressaltar que a língua materna diz respeito à primeira língua adquirida pela criança no processo de socialização primária (na família). Para muitos indígenas do Brasil é a Língua Portuguesa.

“comunidade”, que deveria ser envolvida nas atividades escolares. Nesta perspectiva, a vivência na escola e fora dela seria constituída por ações e interações que configurariam, todas elas, o desenvolvimento do indivíduo índio no contexto de seu grupo étnico ou comunidade. Não cabendo, “assim, falar da experiência extra-escolar e da experiência escolar como antagônicas” (p. 13). Para tanto, a escola, os materiais didáticos e seus conteúdos deveriam ser “apropriados” pelos índios, ou seja, transformados em algo próprio.

Toda ação pedagógica implica em, pelo menos, três regras básicas que podem estar explícitas ou implícitas: regras hierárquicas, regras de sequenciamento e regras criteriosais. As regras hierárquicas são regulativas, de ordem social, de caráter e de modos de comportamento e as regras de sequenciamento/compassamento e de critérios são instrucionais ou discursivas, ou seja, relativas à aquisição de competências específicas.

Sob esta perspectiva, no discurso específico para a EEI, as regras regulativas são dadas a partir do enfoque étnico/comunitário dizendo respeito à aquisição de condutas/comportamentos para se formar um “bom índio”. Tal regulação deverá orientar todo processo de distribuição de conhecimentos dado pelas regras instrucionais. Assim,

A escola indígena tem que ser parte do sistema de educação de cada povo, no qual, ao mesmo tempo em que se assegura e fortalece a tradição e o modo de ser indígena, fornecem-se elementos para uma relação positiva com as outras sociedades, a qual pressupõe por parte das sociedades indígenas o pleno domínio de sua realidade: a compreensão do processo histórico em que estão envolvidas, a percepção crítica dos valores e contravalores da sociedade envolvente, e a prática da autodeterminação. (BRASIL, 1993b, p. 13).

Este enfoque da “apropriação” da escola pelos índios norteou muitos estudos etnográficos no campo da EEI, os quais são resultados de observações realizadas nas escolas e/ou de análises feitas a partir de relatos de professores índios (TSUPAL, 1978; ASSIS, 1981; FERREIRA NETO, 1994; MONTE, 1994; MAGNANI, 2000; BATISTA, 2005, entre outros). Estes estudos procuram evidenciar “maneiras indígenas” de conduzir os processos escolares, de produzir material didático, de desenvolver projetos e programas escolares. Para Bergamaschi (2004),

Se há um esforço para transmitir conhecimentos e uma real transmissão de saberes e valores das sociedades não índias através de um currículo escolar que referenda os saberes da cultura ocidental, há também a força dos saberes e tradições indígenas. Os conhecimentos são apropriados de acordo com a cosmovisão do grupo, interpretados através de um pensamento mitológico,

que assimila e faz circular um conhecimento integrado aos valores culturais da comunidade”. (BERGAMASCHI, 2004, p. 117).

É recorrente este entendimento de que, mesmo que haja necessidade de ensinar conteúdos não indígenas, como ferramentas de sobrevivência no mundo não índio, a educação deve se pautar pelo modo de ser índio, específico de cada etnia.

Este discurso pode ser descrito da seguinte forma, mesmo que haja necessidade de transmissão/aquisição de competências específicas (discurso instrucional), a escolarização deve ser regulada por princípios de ordem, relação e identidade (discurso regulativo), o que garantirá o controle social. Ainda, “a escola pode incluir, como parte de sua prática recontextualizadora, discursos da família, da comunidade, das relações no grupo de colegas do adquirente, para propósitos de controle social, a fim de tornar seu próprio discurso regulativo mais eficaz” (BERNSTEIN, 1996, p. 279).

Sob a perspectiva de “apropriação” e resignificação da cultura escolar pelos índios, espera-se que o enfoque dado pelo modo de ser étnico/comunitário garanta o controle social no sentido de reprodução do grupo e de seus valores simbólicos. A perspectiva de apropriação adotada, não raro, encontra-se associada a conceitos “importados” (e até mal interpretados/traduzidos) de uma nova vertente antropológica desenvolvida especialmente nas últimas décadas a partir de um diálogo estreito entre Antropologia e História, denominada “Antropologia Histórica”, sendo Oliveira (1999) um dos seus principais representantes<sup>85</sup>.

Sob esta perspectiva, a escola pode ser “atualizada” ou “ressignificada” dentro de determinada conjuntura nos parâmetros da “lógica local”, de acordo a “cosmovisão” e/ou dinâmica cultural própria de cada grupo indígena.

Entretanto, alguns estudiosos (BENITES, 2003; MURA, 2004; TROQUEZ, 2006; BANIWA, 2010) têm questionado este enfoque, sobretudo, pelo fato de a escola ter se constituído como uma instituição da sociedade moderna (PINEAU, 2008) ligada à administração pública, ou seja uma instituição “de fora”.

No que diz respeito ao **processo de desenvolvimento da aprendizagem**, as DPNEEI 1993 enfatizam a necessidade de conhecimento “da prática cultural do grupo a que a escola se destina”, pois:

---

<sup>85</sup> Cabe ressaltar que os estudos de Oliveira aqui mencionados não discutem processos de escolarização, mas tratam outros eventos ligados aos indígenas e suas relações com agentes do Estado.

Para uma ação educacional efetiva, requer-se, não apenas uma intensa experiência em desenvolvimento curricular, mas também métodos de investigação e pesquisa para compreender as práticas culturais do grupo. Assim, para a definição e desenvolvimento do currículo da escola de uma determinada comunidade indígena é necessária a formação de uma equipe multidisciplinar, constituída por antropólogos, linguistas e educadores, entre outros, de maneira a garantir que o processo de ensino-aprendizagem se insira num contexto mais amplo do que um processo paralelo e dissociado de outras instâncias de apreensão e compreensão da realidade. (BRASIL, 1993b, p. 13).

Ao mesmo tempo em que procura definir uma educação escolar voltada para dentro, regulada por valores étnico-culturais dos índios, mediante a participação da comunidade, instaura-se a necessidade da assistência/tutela dos “especialistas” no processo de definição/desenvolvimento curricular. O discurso evidencia uma necessidade de apreensão e/ou produção do conhecimento mais elaborado, acadêmico (do tipo vertical) em contraposição ao conhecimento cotidiano, dado pela cultura geracional de base oral (do tipo horizontal)<sup>86</sup>.

O **currículo**, no documento oficial (BRASIL, 1993b), sob uma perspectiva tradicional, deve ser definido em termos de “componentes básicos, objetivos, conteúdos e métodos de aprendizagem” os quais devem estar sempre “integrados”. Os objetivos, conteúdos e metodologias devem estar relacionados aos fatores sócio-culturais e econômicos e atenderem à necessidade de “conquista da autonomia sócio-econômico-cultural de cada povo”. Os conhecimentos adquiridos na escola devem ser capazes de explicar o momento histórico vivenciado. “Assim, o critério de escolha de conhecimento a ser construído é o da explicitação da realidade no seu desenvolvimento histórico e no desvelamento das leis da natureza” (p. 13).

Os conhecimentos formais a serem apropriados, selecionados de um leque amplo conforme objetivos pré-estabelecidos devem ser “construídos” na escola mediante a ação pedagógica do professor, concebido como alguém que “detém o conhecimento formal e possibilita a formulação deste conhecimento pelo aluno” através de uma “atitude criativa” (BRASIL, 1993b, p. 19).

---

<sup>86</sup> Bernstein (1996, 1998) relaciona dois tipos de discursos: o horizontal e o vertical. O horizontal é relacionado ao contexto imediato, ao dia-a-dia, é segmentado, de base oral, adquirido tacitamente nas relações cotidianas e relacionado a um código restrito. Já o vertical está ligado a uma ordem de significados e a procedimentos estabelecidos hierarquicamente e pode coexistir numa série de linguagens especializadas, o qual corresponde a um código elaborado.

Aqui percebemos a presença de enfoques relacionados às **teorias construtivistas**. Nos anos 1980 e 1990 houve uma aproximação do movimento indigenista com as teorias construtivistas, isto se deu, em parte, ao entendimento da escola como “realidade a ser construída no processo mesmo de apropriação/elaboração do saber pelo aluno indígena”; e à “necessidade de que a escola parta do conhecimento do homem concreto frente às especificidades de sua realidade particular”, considerando “tanto a cultura tradicional, como a situação de contato, na qual estão inseridas estas culturas” (BRITO, p. 145-148).

Ao se definir o currículo, as considerações de natureza sócio-culturais estarão permanentemente em jogo. Além dos componentes da prática cultural tradicional, outros componentes como, por exemplo, a existência e uso pela comunidade de aparatos eletrônicos (rádio, televisão, telefone, filmadoras, calculadoras, [computadores], etc.) deverão fazer com que conteúdos que vêm compondo os currículos tradicionais sejam repensados, muitos deles abandonados e outros, até certo ponto ignorados, passarão a ter papel preponderante. (BRASIL, 1993b, p. 13).

Mesmo que se considere a existência de “conhecimentos necessários à formação do cidadão”, que pressupõe certa seleção prévia, a ênfase no contexto sócio-histórico imediato, como critério de seleção de conteúdos do currículo, parece prescindir de um “currículo comum” ou de seguir uma “base comum nacional”. Cabe ressaltar que o documento não faz nenhuma menção ao estabelecimento de “conteúdos mínimos” para assegurar a “formação básica comum” como prevê a CF 1988, no Artigo 210.

Contudo, prescreve que o currículo para as escolas indígenas deve obedecer a uma seleção de conteúdos e a organizar-se sob a forma de saber escolar contemplando disciplinas básicas, as quais ajudam a compor o currículo das escolas nacionais, como: Línguas, Matemática, História, Geografia e Ciências.

As disciplinas consideradas básicas devem estar intimamente ligadas aos conhecimentos da comunidade. Como, por exemplo, ao falar da Matemática, “A ideia básica é a de a escola incorporar os modelos ligados à tradição do aluno e reconhecer como válidos todos os sistemas de explicação, de conhecimento, construídos pelos povos (p. 15).” Ao discorrer sobre o ensino de História: “O ponto de partida para o ensino da História é a valorização do conhecimento histórico tradicional de cada grupo indígena transmitido ao longo das gerações através da história oral (p. 16).” E, com relação às “outras disciplinas”, as quais podem ser criadas para responder a demandas comunitárias, aponta que:

O currículo das escolas indígenas deve **incluir outras disciplinas** que respondam a demandas, necessidades e interesses da própria comunidade. Um conjunto importante de disciplinas é o daquelas que vão contribuir para a capacitação do educando naquilo que a comunidade considera essencial, tanto para a revitalização de suas tradições como para a sua autonomia sócio-econômica, através da aprendizagem de novas técnicas e tecnologias. (P. 18, grifo nosso).

Ainda, conforme proposições das DPNEEI 1993, os conhecimentos culturais próprios devem servir de “ponte” para o aprendizado dos novos conteúdos/conhecimentos de forma “significativa”. Assim, “a aprendizagem da escrita, seja ela da língua indígena ou da língua portuguesa, deve estar fundamentada na leitura e produção de textos relevantes para ele e para sua comunidade” (p. 15). Sob esta perspectiva,

A escola foi instituída como espaço de transmissão do **conhecimento formal** [<sup>87</sup>] **historicamente construído**. Não se trata, portanto, da reprodução do cotidiano que o educando vive fora da instituição. O processo de educação escolar propõe, na verdade, a transformação do conhecimento que o indivíduo traz de sua experiência no dia-a-dia que servirá de referencial para aquisição de novos conhecimentos. (P. 14, grifo nosso).

Os “novos conhecimentos” são relacionados à função da **escola**, concebida nas DPNEEI 1993, como “local privilegiado de apropriação sistemática e organizada dos conhecimentos necessários à formação do cidadão” e definida como “instituição cuja função precípua é a de ensinar, e ensinar bem, a ler, a contar, a entender princípios das ciências sociais e naturais” (p. 14). Desta forma:

Neste universo amplo de conhecimento, é necessário proceder-se uma seleção e adequação dos saberes. Assim, eles serão selecionados e organizados sob a forma de saber escolar. O saber escolar deverá ser representativo daqueles **conteúdos universais indispensáveis para o exercício pleno da cidadania**. (P. 15, grifo nosso).

Sob esta perspectiva, a **escola** parece ser vista meramente como uma instituição responsável pela distribuição/aquisição de conhecimentos/conteúdos “universais” já produzidos pela humanidade. Não fugindo à tradicional função atribuída a ela ao longo da Modernidade.

---

<sup>87</sup> O enfoque presente pode ser equiparado às considerações de Pineau (2008) sobre a escola moderna enquanto espaço privilegiado da cultura letrada.

Diante disso, de acordo com as DPNEEI, deve fazer parte da construção da escola diferenciada: um currículo “intercultural” que combine os conhecimentos dos grupos étnicos (etnomatemática, etnociência entre outros) com os ditos “universais” construídos pela humanidade; a produção de material didático específico para cada realidade indígena (contexto sócio-cultural e linguístico); um calendário diferenciado do sistema oficial que respeite as datas festivas, bem como, os períodos de colheita, entre outros, das comunidades onde a escola se encontra.

A análise efetuada nas/das DPNEEI 1993 nos leva a identificar uma tensão entre o enfoque comunitarista/separatista, sob o qual o currículo (alternativo/local) deve ser planejado e executado de acordo com interesses comunitários, e um enfoque mais universalista, sob o qual os conteúdos indígenas são vistos como “ponte” para o aprendizado dos “outros” conteúdos universais privilegiados pela instituição escolar “necessários à formação do cidadão”, o que pressupõe a seleção/constituição (prévia) de uma cultura escolar subjacente a este projeto.

Desta forma, ainda que o discurso curricular oficial neste documento pareça omitir ou “mascarar” o estabelecimento de uma base comum, as alusões feitas à necessidade de não negligenciar os conhecimentos formais historicamente construídos ou universais como constituintes da cultura escolar evidenciam que há um rol de saberes indispensáveis ao processo de escolarização, ou seja, um currículo “universal” mínimo.

A constituição desta cultura escolar, especificamente acadêmica, não chega a ser questionada. Apenas espera-se que através das línguas e pedagogias indígenas os outros conhecimentos sejam “filtrados” ou, nos termos de Bernstein, “recontextualizados” para o contexto indígena para servir a interesses comunitários ligados ao contexto imediato vivenciado pelos indígenas em suas relações com a sociedade majoritária. Não se vislumbra possibilidades de mudança da ordem social estabelecida.

Espera-se que por meio da escolarização as comunidades indígenas sejam capazes de gerir seus futuros e construir práticas de auto-sustentabilidade para então conquistarem a “autonomia sócio-econômica-cultural”. Desta forma, entendemos que o discurso oficial das DPNEEI dissimula as relações de força estabelecidas pelo sistema econômico e cultural dominante.

Mais contemporaneamente, foi aprovado o **Decreto Federal 6.861**<sup>88</sup> (BRASIL, 2009). Embora não pertença ao recorte temporal privilegiado para análise nesta pesquisa, entendemos ser necessário trazê-lo para discussão, pois, com algumas inovações<sup>89</sup>, parece atualizar algumas idéias básicas presentes nas DPNEEI (1993). Este, por sua vez, é constituído por um discurso basicamente comunitário e separatista o qual “parece” contrariar a “carta magna” (CF, BRASIL, 1988) e a Lei maior que rege a educação brasileira (LDBEN, BRASIL, 1996) por dispor (Art. 3º, art. 5º) a respeito da criação de “diretrizes curriculares específicas” para a EEI sem mencionar o estabelecimento da base comum nacional dado pelas leis anteriores. Todavia, não se evidencia uma negação explícita da base comum. Desta forma, o decreto apresenta como objetivos da educação escolar indígena:

- I - valorização das culturas dos povos indígenas e a afirmação e manutenção de sua diversidade étnica;
- II - fortalecimento das práticas socioculturais e da língua materna de cada comunidade indígena;
- III - formulação e manutenção de programas de formação de pessoal especializado, destinados à educação escolar nas comunidades indígenas;
- IV - desenvolvimento de currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;
- V - elaboração e publicação sistemática de material didático específico e diferenciado; e
- VI - afirmação das identidades étnicas e consideração dos projetos societários definidos de forma autônoma por cada povo indígena. (BRASIL, 2009, Art. 2º).

Fica evidente neste Decreto a intenção de se fazer das escolas indígenas espaços de educação geracional/tradicional num enfoque basicamente comunitário, com foco nas comunidades étnicas e não nos indivíduos, contrariando os objetivos da educação nacional apresentados pela LDBEN 1996: “Art. 2º A educação [escolar], dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

---

<sup>88</sup> Observamos que não é objetivo do Decreto apresentar a prescrição curricular para a EEI, mas, principalmente, dispor sobre questões de cunho administrativo mais gerais para a Educação Escolar Indígena e definir sua organização em territórios etnoeducacionais.

<sup>89</sup> As mudanças mais significativas parecem ser: a organização territorial da educação escolar indígena promovida a partir da definição de territórios etnoeducacionais pelo Ministério da Educação; e a proposta de assunção da EEI pelo Ministério da Educação, o qual, “coordenará a implantação, o acompanhamento e a avaliação da educação escolar indígena, respeitada a autonomia e mantidas as responsabilidades e competências dos entes federativos” (BRASIL, 1999, Art. 14).

Na proposição de uma Educação “pra dentro”, voltada à valorização, afirmação/fortalecimento e manutenção de identidades e de práticas socioculturais, os educandos índios são pensados somente enquanto constituintes de uma coletividade, restritos a uma identidade étnica e a “projetos societários” (coletivos). Não há menção a possibilidades para os indivíduos de “ir além” destas fronteiras.

Não queremos aqui ser reacionárias e negar os direitos coletivos (tão caros) conquistados pelos povos indígenas, apenas defendemos que o educando índio seja contemplado na sua “especificidade individual” (se podemos assim dizer), ou seja, que tenha as suas “necessidades [individuais] básicas de aprendizagem” atendidas.

Ainda, denunciemos a dissimulação do controle social operada pelo discurso oficial no documento em que os índios devem ser escolarizados para atender a interesses comunitários dentro de suas “reservas” ou etnoterritórios. Não se aspira formar para transformar esta sociedade. Ignora-se/sufoca-se as contradições maiores impostas pela sociedade majoritária capitalista, entre elas podemos destacar que para o desenvolvimento do “modo de vida tradicional” ou para práticas de auto-sustentabilidade as reservas indígenas atuais (reconhecidas, demarcadas, homologadas) são insuficientes (BRAND, 1997).

A reivindicação de espaço no currículo escolar para o ensino de “conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades” indígenas para fins de valorização, auto-afirmação e reforço da identidade étnica e cultural também merece ser questionada. Este é o assunto da próxima seção.

### **3.3 Transmissão cultural escolar**

As considerações sobre as culturas de tradição oral e a cultura escolar ou letrada, com fundamentos nas discussões de D’Angelis (2006), Ladeira (2005), Meliá (1997), apontam para limites dos processos específicos de escolarização indígena que, objetivam transformar línguas e culturas indígenas, fundadas na tradição oral, em conteúdos escolares. Tais limites estão relacionados aos processos de transformação que sofrem os conteúdos culturais próprios ao serem transpostos para o currículo escolar.

Forquin (1993, p. 17), ao analisar a transmissão cultural na educação escolar, aponta para a especificidade dos conteúdos culturais que compõem a cultura escolar, os quais passam por processos de seleção e de transposição didática (ou didatização). Para ele, “toda educação

de tipo escolar, supõe sempre na verdade uma seleção no interior da cultura e uma reelaboração dos conteúdos da cultura destinados a serem transmitidos às novas gerações” (p. 14). Dessa forma,

[...] a educação não transmite jamais *a* cultura [universal], considerada como patrimônio simbólico unitário e imperiosamente coerente. Nem sequer diremos que ela transmite fielmente *uma* cultura ou culturas (no sentido dos etnólogos e dos sociólogos): ela transmite, no máximo, *algo da* cultura, elementos de cultura, entre os quais não há forçosamente homogeneidade, que podem provir de fontes diversas, ser de épocas diferentes, obedecer a princípios de produção e lógicas de desenvolvimento heterogêneos e não recorrer aos mesmos procedimentos de legitimação. Isto significa dizer que a relação entre educação e cultura poderia ser mais bem compreendida através da metáfora da bricolagem (como re-utilização, para fins pragmáticos momentâneos, de elementos tomados de empréstimo de sistemas heterogêneos) do que através da metáfora do reflexo ou da correspondência expressiva. (FORQUIN, 1993, p. 15, grifos do autor).

Sob esta perspectiva, entendemos que a educação escolar (por si só) não garante a continuidade da cultura de um grupo étnico, pois ela opera sempre com um recorte, uma seleção (p. 107).

Reconheçamos, a escola não ensina senão uma parte extremamente restrita de tudo o que constitui a experiência coletiva, a cultura viva de uma comunidade humana. Se se atribui à palavra ‘cultura’ o sentido descritivo amplo dos etnólogos e dos sociólogos, se se considera então a cultura como um conjunto das maneiras de viver características de um grupo humano num dado período, é bastante evidente que o que constitui o objeto de uma transmissão formal explícita e intencional nas escolas não representa senão uma parte muito pequena dela. (FORQUIN, 1993, p. 15).

Além desse aspecto seletivo da cultura escolar, Forquin ainda destaca a necessidade da transposição didática, pois, segundo ele,

[...] a educação escolar não se limita a fazer uma seleção entre os saberes e os materiais culturais disponíveis num dado momento, ela deve também, para torná-los efetivamente transmissíveis, efetivamente assimiláveis às jovens gerações, entregar-se a um imenso trabalho de reorganização, de reestruturação, ou de ‘transposição didática’. (P. 16)

Nesse trabalho de reorganização do conhecimento escolar, o conteúdo cultural passa por processos de recontextualização, de reelaboração didática (p. 14; p. 16). Neste processo, são transformados pelos “efeitos de ritualização, de rotinização, de neutralização, de ‘desrealização’ impostos muito frequentemente pela conversão, de toda uma herança viva de

experiências, de expressões e de pensamentos, em capítulos de manuais, temas de deveres e questões de exames” (FORQUIN, 1993, p. 17).

Estas considerações nos remetem para os processos de recontextualização que atuam na “produção” do conhecimento escolar. A recontextualização é um princípio fundamental, pelo qual um texto, uma prática cultural, ou um determinado conhecimento, é descontextualizado, deslocado e relocado o que assegura que o texto não seja mais o mesmo texto.

De acordo com Bernstein, o discurso pedagógico possui sua própria especificidade e originalidade na medida em que ele é constituído pelo processo de recontextualização que seletivamente apropria, reloca, refocaliza, e relaciona outros discursos para constituir sua própria ordem e seus próprios ordenamentos. Desta forma,

O discurso pedagógico é um princípio para apropriar outros discursos e colocá-los numa relação mútua especial, com vistas à sua transmissão e aquisição seletivas. O discurso pedagógico é, pois, um princípio que tira (desloca) um discurso de acordo com seu próprio princípio de focalização e reordenamentos seletivos. Nesse processo de deslocação e relocação do discurso original, a base social de sua prática (incluindo suas relações de poder) é eliminada. Nesse processo de deslocação e relocação, o discurso original passa por uma transformação: de uma prática real para uma prática virtual ou imaginária. (BERNSTEIN, 1996, p. 259).

Neste processo de transformação pelo qual sofrem os textos ou discursos, “o discurso pedagógico não pode ser identificado com quaisquer dos discursos que ele recontextualiza”. Desta forma, “qualquer discurso recontextualizado torna-se um significante para uma outra coisa, diferente dele próprio” (p. 260).

Dito de outra forma, quando um texto é apropriado por agentes recontextualizadores, atuando em posições desse campo, ele, em geral, sofre uma transformação antes de sua relocação. A forma dessa transformação é regulada por um *princípio de descontextualização*. Esse processo se refere à mudança no texto como se ele fosse, primeiramente, *deslocado* e, depois, *relocado*. Este processo assegura que o texto não seja mais o mesmo texto:

1. O texto mudou sua posição em relação a outros textos, práticas e posições.
2. O próprio texto foi modificado pela seleção, simplificação, condensação e elaboração.
3. O texto foi reposicionado e refocalizado.

[...]

O princípio de descontextualização regula o novo posicionamento ideológico do texto em seu processo de relocação em um ou mais níveis do campo de reprodução. Uma vez naquele campo, o texto sofre uma transformação ou reposicionamento adicional na medida em que se torna ativo no processo

pedagógico dentro de uma agência situada num determinado nível. É crucial fazer uma distinção entre, no mínimo, dois tipos de transformações de um texto. A primeira é a transformação do texto dentro do *campo recontextualizador* e a segunda é transformação do *texto transformado*, no processo pedagógico, na medida em que ele se torna ativo no processo de reprodução dos adquirentes. (BERNSTEIN, 1996, p. 91-92).

Destacamos que texto é usado “tanto num sentido literal quanto num sentido ampliado. Ele pode designar o currículo dominante, a prática pedagógica dominante, mas também qualquer representação pedagógica, falada, escrita, visual, espacial ou expressa na postura ou na vestimenta” (1996, p. 243). Desta forma, uma prática cultural transformada em conteúdo escolar ou não pode ser considerada um texto.

Na constituição do discurso pedagógico, o conhecimento escolar passa por sucessivas transformações (pedagogizações) a partir de sua constituição nos campos de recontextualização pedagógica e a seguir no processo de distribuição/transmissão é novamente descontextualizado/recontextualizado/transformado: pedagogizado.

Como regra geral, a constituição dos conteúdos escolares é relacionada aos conhecimentos especializados ou acadêmicos dados pelas disciplinas escolares, mas como apontam Morais e Neves (2007, p. 127), os segmentos do discurso horizontal (ligados ao cotidiano) podem ser “recontextualizados e inseridos nos conteúdos das disciplinas escolares”.

Para Forquin (1993, p. 17), o “imperativo da ‘transposição didática’ impõe a emergência de configurações cognitivas específicas (os saberes e os modos de pensamento tipicamente escolares)”, o que acaba por contribuir para a constituição de uma ‘cultura escolar’ *sui generis*” capaz de extrapolar os limites da escola e imprimir sua marca “didática” e “acadêmica” a outras atividades.

Ao serem transformados em conteúdos de ensino escolar, os elementos da “cultura” indígena deixam de atender a seus propósitos originários/tradicionais e, portanto, a escolarização de conteúdos próprios não garante a sua “reprodução” cultural, nem a “valorização da tradição” (BENITES, 2003; D’ANGELIS, 2006). De acordo com análises de Nobre (2009, 15), “Os saberes tradicionais seriam transmissíveis através da educação indígena e não precisariam necessariamente de educação escolar para se perpetuar. Ou teríamos a transformação da cultura indígena em conteúdo programático ou currículo escolar, o que é uma deformação”.

A proposição de transformar determinado conteúdo da cultura indígena em conhecimento escolar para valorização e/ou resgate deste se apresenta extremamente contraditória, pois, ao ser transformado em conteúdo escolar, “aquele” não será mais o mesmo. Argumentamos, para tanto, que as culturas indígenas enquanto “práticas significativas” de um determinado grupo étnico encontram espaço de realização e reprodução na vida diária, nos ritos. Desta forma, a transmissão de conhecimentos próprios dos grupos geracionais se faz em ambientes domésticos, familiares e/ou comunitários de geração a geração por meio de práticas cotidianas, festas, cerimônias religiosas ou rituais.

Cabe ressaltar que há professores e pesquisadores indígenas que fazem a defesa de que a escola é local privilegiado de ensino de “novos” conteúdos necessários à situação de contato ou de convívio com/na sociedade não indígena (BENITES, 2003). Na avaliação de Baniwa (2010), a tentativa de oferecimento de uma educação diferenciada, onde se mistura conteúdos próprios e conteúdos escolares, tem levado a um tipo de empobrecimento do currículo e ao fracasso dos indígenas no progresso dos estudos.

De acordo com Gimeno Sacristán (2002, p. 209), “a escola deve centrar-se naquilo ‘a que não se dediquem’ ou possam dedicar-se a família, a turma de amigos, as igrejas, os meios de comunicação, etc., em vez de substituir ou competir com esses agentes educativos”.

Ainda, consideramos que o ensino de conteúdos culturais próprios (ou “tradicionais”) na escola não resolve a questão da “desvalorização”, ou mesmo não garante a sua valorização, pois existe seu valor no “mercado cultural”. Neste caso, voltando a Bourdieu (1983a) e parafraseando-o: na defesa do capital ameaçado, “não se pode salvar a competência, sem salvar o mercado, isto é, o conjunto das condições sociais de produção e reprodução dos produtores e dos consumidores” (p. 165).

Há que se considerar, também, que “o domínio prático” das línguas e culturas indígenas só é “adquirível num universo familiar” (BOURDIEU, 1983a, p. 177). Neste caso, dizemos que, se a família ou a comunidade educativa indígena não está conseguindo, pelos meios tradicionais, reproduzir certos aspectos/conteúdos de sua cultura, é porque, pela dinâmica que é inerente às “culturas”, tais conteúdos já não estão mais sendo necessários ou não encontram mais “espaço” de realização prática no momento histórico atual.

Concordamos com Canen (2000) quando aponta que uma educação escolar “percebida como via pela qual se promove o resgate de valores culturais ameaçados, de forma a garantir a pluralidade cultural” guarda estreita relação com a perspectiva de “preservação ambiental em defesa de espécies em extinção” (p. 138), privilegiando uma abordagem

identificada como “feira de culturas” (p. 144). No mais, podemos dizer que este “resgate” pode conferir aos conteúdos culturais o estatuto de folclore.

Pelo exposto inferimos que, ao serem transformados em conteúdos de ensino escolar, os elementos da “cultura” indígena deixam de atender a seus propósitos originários/tradicionais e, portanto, a escolarização de conteúdos próprios não garante a sua “reprodução” cultural, nem a “valorização da tradição”. Acrescemos a esta constatação a imposição de uma base comum nacional que, mesmo “mascarada” nos documentos específicos para a escolarização indígena, fica subentendida pela aceitação tácita das disciplinas básicas do currículo nacional e pelas menções à necessidade do ensino de conhecimentos/conteúdos formais da cultura universal institucionalizados pela escola.

Isto denuncia o “cruzamento” de discursos e/ou lógicas diferenciadas que ajudam a compor as “tensões” presentes no discurso oficial para a escolarização indígena dadas por certa “indefinição”: currículo comum ou currículo alternativo? Educação para atender ao indivíduo ou educação para atender à comunidade?

Os conflitos e/ou tensões (mesmo que dissimulados pelas omissões) estabelecidos na/pela relação entre diretrizes nacionais gerais e diretrizes específicas da EEI chegam a constituir um discurso de contradição dado pela sobreposição de princípios e ideias: por um lado, os documentos para a educação básica nacional que devem ser considerados nas etapas e modalidades (incluindo a EEI), pautados por uma lógica neoliberal ditada por interesses do mercado (BONAMINO; MARTINEZ, 2002, LOPES, 2002; entre outros) numa sociedade funcional em que as diversidades constituem parte de um corolário/mosaico da pluralidade cultural da nação brasileira; por outro, os documentos específicos, submissos às diretrizes nacionais gerais da educação básica, tentam impor lógicas e enfoques comunitários, relativistas na proposição de uma educação comunitária e separatista.

O discurso oficial para a escola diferenciada “mescla” (não sem conflitos e/ou contradições) proposições do campo da EEI nas suas reivindicações por uma escolarização separatista, comunitária, específica e diferenciada com as proposições/orientações mais gerais para a escolarização nacional no que diz respeito a um currículo mínimo, à organização por disciplinas e por temas transversais e, sobretudo, numa proposição pouco crítica da sociedade e do conceito de cidadania.

Dessa forma, no âmbito do discurso curricular oficial, não se resolvem, os “conflitos” postos pela relação entre currículo comum e currículo específico, tampouco entre conhecimentos específicos/comunitários e conhecimentos universais, mas evidencia-se uma

sobreposição de discursos: ora valoriza-se a universalidade e, portanto o currículo comum, ora valoriza-se a especificidade e, portanto, o currículo local ou específico.

Entretanto, pesa sobre a questão a força da regulação da prescrição nacional dada, especialmente, pelas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2010a) e processos avaliativos nacionais: SAEB; ENEM.

Conclui-se, pela análise até aqui operada, que o discurso pedagógico oficial para a educação nacional parece estar do lado crítico da educação quando enfatiza a necessidade de uma formação para a cidadania (BRASIL, 1998a, 1998d, 2010), contudo apresenta uma visão funcionalista (pouco crítica) da sociedade, bem como dos conhecimentos escolares que deverão compor a base nacional comum, não valorizando sua “construção social, cultural, histórica, econômica, social e política” e, portanto, desconsidera os “conflitos” inerentes à sua seleção “marcados pelas relações de poder decorrentes das opções ideológicas e das posições hegemônicas sustentadas pelos diversos grupos de interesses” (PACHECO, 2000, p. 02-03).

A mesma consideração pode ser feita no que diz respeito aos documentos específicos para a EEI a qual relaciona a educação para a cidadania a interesses comunitários voltados à autonomia dos grupos indígenas. Neste caso, aos “outros conhecimentos” da cultura universal (os quais são ditados pela base comum nacional), devem ser somados os conhecimentos próprios no sentido de valorizá-los e de contribuir para a autoafirmação das identidades indígenas.

Ainda, que a diferenciação proposta, além da inclusão de conteúdos próprios, deverá ser dada pelo ensino nas línguas maternas (quando estas são indígenas) e pelo enfoque comunitário e étnico-cultural do grupo atendido. Cabe ressaltarmos que, com este enfoque comunitário, corre-se o risco de não atender os indivíduos na sua “etnicidade” nem na sua especificidade/diversidade individual.

Neste caso é preciso reforçar que “o pluralismo cultural não existe somente entre as nações, ele está no interior das nações, no interior das comunidades que as compõem, e os próprios indivíduos não escapam à lei da diferenciação interna da mestiçagem” (FORQUIN, 1993, p. 125). Como discutido por Gimeno Sacristán (2002, p. 227) a diversidade humana deve ser a base para a individuação pedagógica a qual deve considerar “o indivíduo, como realidade irrepetível e cambiante”.

Entendemos que o discurso de diferenciação curricular oficial é frágil para atender aos objetivos propostos para a EEI, entre outras coisas, por que:

- os conteúdos próprios de base oral passam por processos sucessivos de “descontextualização” e de “recontextualização” ao se tornarem parte da cultura escolar de base escrita ou letrada e são, portanto, descaracterizados de suas funções sociais específicas na cultura geracional, não são mais os mesmos, nos termos de D’Angelis (2006), são “ocidentalizados”;
- no que diz respeito aos “outros conhecimentos”, espera-se que uma educação crítica para a prática da cidadania democrática, para a autonomia, para a emancipação deve questionar os conhecimentos dos quais se nutre;
- para evitar a criação de guetos, a educação deve se pautar sobretudo no progresso do indivíduo, sem desconsiderar sua pertença a grupos específicos e não o contrário, e neste sentido deve focar a gestão da diversidade nas necessidades/diferenças individuais a fim de contribuir para a formação de “cidadãos livres que decidem seu futuro como indivíduos e como grupo” (GIMENO SACRISTÁN, 2002);
- numa perspectiva crítica, a “autonomia” socioeconômica, política e cultural de grupos ou indivíduos só poderá ser dada mediante a transformação desta sociedade cujo direcionamento nas condições atuais é dado pelas leis do mercado, pelos interesses de suas classes dominantes. Isto implica na transformação das condições objetivas dos grupos, ou seja, na sua emancipação política e cultural (D’ANGELIS, 1997).

Ainda se faz necessário analisarmos o RCNEI (BRASIL, 1998a), documento construído com o fim principal de orientar a elaboração de currículos nas escolas indígenas, e questionarmos sobre os conteúdos privilegiados, sobre a proposta de organização destes conteúdos, bem como sobre os indicativos de prática pedagógica para a escola diferenciada. Isto será o assunto do próximo capítulo.

## CAPÍTULO IV

### O REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA AS ESCOLAS INDÍGENAS (1998): possibilidades de construção curricular delineadas pela diferenciação

*[...] quaisquer que sejam suas prioridades teóricas específicas, suas preocupações políticas ou seus problemas práticos educacionais, os pesquisadores educacionais, os tomadores de decisões políticas e os professores devem abordar a pergunta: 'para que servem as escolas?'. Isto significa perguntar como e por que as escolas emergiram historicamente, em tempos e sociedades diferentes, como instituições específicas, com o propósito específico de capacitar alunos a adquirir conhecimento não disponível em casa ou no seu cotidiano.*

Michael Young

Neste capítulo, procedemos à análise do principal documento curricular produzido no âmbito da prescrição para a EEI, a saber, o Referencial Curricular Nacional para as escolas Indígenas (RCNEI), publicado em 1998 (e reeditado em 2002), foi elaborado por uma equipe composta de especialistas (linguistas, antropólogos, educadores) e professores indígenas (BRASIL, 1998a, p. 340). Este documento segue as orientações básicas das DPNEEI 1993 e se apresenta como resposta curricular às reivindicações pela escola diferenciada, no contexto das reformas educativas/curriculares desencadeadas na década de 1990. Desta forma, apresenta orientações referentes à elaboração de currículos e às práticas pedagógicas para todo o ensino fundamental nas escolas indígenas (p. 14, p. 53).

Cabe ressaltar que, mesmo 12 anos após sua primeira edição (1998), há interesse na reedição deste documento, por parte de agentes oficiais, acadêmicos e indígenas, como explicitado no *Documento Final da I Conferência de Educação Escolar Indígena* (BRASIL, 2010c)<sup>90</sup>, realizada em Luiziânia/GO, no período de 16 a 20 de novembro de 2009. Faz parte das “disposições transitórias” do documento,

3 - Realizar a revisão do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, com a participação direta de lideranças, professores, mulheres,

---

<sup>90</sup> “O Ministério da Educação, em parceria com o CONSED e a FUNAI, realizou a **I Conferência de Educação Escolar Indígena** em novembro de 2009 na cidade de Luiziânia/GO, reunindo lideranças políticas e espirituais, pais e mães, estudantes, professores e representações comunitárias dos povos indígenas, Conselho Nacional de Educação, Sistemas de Ensino, União dos Dirigentes Municipais da Educação - UNDIME, Universidades, Rede de Formação Técnica e Tecnológica e sociedade civil organizada, para discutir amplamente as condições de oferta da educação intercultural indígena, buscando aperfeiçoar as bases das políticas e a gestão de programas e ações para o tratamento qualificado e efetivo da sociodiversidade indígena, com participação social” (BRASIL, 2010c, p. 01).

gestores indígenas, agentes de saúde, agentes agroflorestais, agentes de manejo, alunos, contemplando todos os povos e regiões brasileiras.

O RCNEI foi criado com a participação de diferentes agentes (pesquisadores, professores índios, agentes do Estado) como resultado da relação de forças efetuadas entre o campo da EEI (indigenistas, pesquisadores, ONGs, professores índios, assessores) e o Estado<sup>91</sup>. Desta forma, reflete teorizações e apresenta conceitos usuais do campo da EEI.

É importante apontar ainda que a metodologia definida para a elaboração do documento, envolvendo a participação de um significativo número de profissionais de várias áreas do conhecimento, índios e não-índios, das diversas regiões do país, está refletida no formato e no estilo variado dos textos apresentados nos nove capítulos que compõem esta Parte II. (...) Se esta diversidade revela a opção por um desenho curricular que não é produto de uma só voz e de um único modo de olhar, espera-se que possa provocar também uma leitura enriquecida por muitos sentidos, a serem construídos entre o texto e seus leitores, até poder ser reescrito mais à frente. (BRASIL, 1998a, p. 53).

O documento é apresentado como uma proposta vinda dos próprios índios, ou por eles endossada, no sentido de atender ao “projeto de futuro e de escola” que querem, “conforme expressam as comunidades indígenas e algumas de suas organizações” (BRASIL, 1998a, p. 14). Isto é frisado em vários depoimentos colocados longo do documento.

Dividido em duas partes, o RCNEI apresenta em sua **primeira parte**, “Para começo de conversa”, voltada para os agentes estatais (técnicos das secretarias) que atuavam/atuam na EEI, os fundamentos políticos, históricos, legais e antropológicos enquanto “projeto de futuro e de escola” dos indígenas. A **segunda**, “Ajudando a construir os currículos escolares”, direcionada aos professores que atuavam/atuam em escolas indígenas, registra orientações pedagógicas para a construção curricular “formuladas como parâmetros e sugestões” (p. 53); apresenta os “**temas transversais**” da escola indígena, a saber, terra e conservação da biodiversidade, auto-sustentação, direitos, lutas e movimentos, ética, pluralidade cultural, e saúde e educação; e fornece orientações sobre o trabalho em sala de aula com as disciplinas específicas: Línguas, Matemática, História, Geografia, Ciências, Arte, Educação Física, em contextos educacionais indígenas. As orientações, os parâmetros e as sugestões, guiados pelas

---

<sup>91</sup> Cumpre destacar que muitos pesquisadores do campo da EEI se tornaram “consultores” do MEC (BRASIL, 2002) para a EEI e, desta forma, representantes também do campo oficial. Participaram da elaboração do RCNEI, entre outros: Nietta Lindenberg Monte e Aracy Lopes da Silva (coordenadoras), Darlene Yaminalo Taukane, Gersem José dos Santos Luciano, Luis Donisete Benzi Grupioni, Marta Maria Azevedo, Terezinha Machado Maher (coordenadora da área de línguas) Bruna Franchetto, Ruth Fonini Monserrat, e Mariana Kawall Leal Ferreira (BRASIL, 1998a, p. 340).

“experiências vividas e formuladas pelos professores indígenas em vários pontos do país” (p. 58), deveriam/devem ser observados, especialmente, em processos de formação e capacitação de professores.

Observamos que segue o mesmo formato dos PCN no sentido de apresentar os temas transversais (alguns são específicos para a EEI) e as mesmas disciplinas básicas a serem trabalhadas na escola. Em linhas gerais, consubstancia o discurso curricular oficial para a gestão da diferença prescrevendo um currículo diferenciado que deva considerar a diversidade vivida por cada grupo indígena no Brasil, tecendo considerações sobre as características e os novos parâmetros para a EEI no Brasil, como: orientações curriculares e procedimentos pedagógicos. Também, traz dados sobre a história e situação da EEI no país, bem como, discute a atuação, a formação e a profissionalização dos professores indígenas.

Para tanto, como “instrumento auxiliar” na discussão e reflexão sobre processos de escolarização indígena, apresenta alguns conceitos e/ou fundamentos com a seguinte descrição<sup>92</sup>:

**1. Multiétnicidade, pluralidade e diversidade:** O desdobramento deste conceito é feito a partir do discurso da “nação” pluriétnica, cuja diversidade sociocultural “é uma riqueza que deve ser preservada” a partir do respeito ao direito à diferença (p. 22);

**2. Educação e conhecimentos indígenas:** A valorização dos conhecimentos produzidos historicamente pelos indígenas enquanto construções filosóficas e científicas próprias constituem a base deste fundamento: “pensar a escola a partir das concepções indígenas do mundo e do homem e das formas de organização social, política, cultural, econômica e religiosa desses povos” (p. 22);

**3. Autodeterminação:** A ideia básica está relacionada à conquista da autonomia para as sociedades indígenas as quais, segundo o documento, “têm o direito de decidirem seu destino, fazendo suas escolhas, elaborando e administrando autonomamente seus projetos de futuro” (p. 23);

**4. Comunidade educativa indígena:** Este fundamento reconhece a legitimidade da educação indígena tradicional na formação dos indivíduos e que “as formas de educação tradicional podem e devem contribuir na formação de uma política e prática educacionais adequadas” (p. 23);

**5. Educação intercultural, comunitária, específica e diferenciada:** Sobre este fundamento a escola indígena deve ser “assumida progressivamente pelos índios em seu movimento pela autodeterminação” (p. 24). E é descrita como “um dos lugares onde a relação entre os conhecimentos próprios e os conhecimentos das demais culturas deve se articular” (p. 24).

---

<sup>92</sup> O texto a seguir foi adaptado do original (BRASIL, 1998a, p. 22-24). As aspas duplas, neste caso, referem-se aos trechos citados na íntegra.

Já para a **escola indígena** são apresentados alguns elementos definidores de sua caracterização<sup>93</sup>:

1. **Comunitária**, pois deve ser “conduzida pela comunidade indígena” (p. 24);
2. **Intercultural**, pois “deve reconhecer e manter a diversidade cultural e linguística; promover uma situação de comunicação entre experiências socioculturais, linguísticas e históricas diferentes, não considerando uma cultura superior à outra” (p. 24);
3. **Bilíngue/multilíngue**, pois a “reprodução sociocultural das sociedades indígenas é, na maioria dos casos, manifestada através do uso de mais de uma língua”. E a língua é vista como “um símbolo poderoso para onde confluem muitos de seus traços identificatórios, constituindo, assim, um quadro de bilinguismo simbólico importante” (p. 25);
5. **Específica e diferenciada**, pois deve ser “concebida e planejada como reflexo das aspirações particulares de cada povo indígena e com autonomia em relação a determinados aspectos que regem o funcionamento e orientação” das outras escolas (não-indígenas) do país. (P. 25).

Diante dos conceitos e/ou fundamentos apresentados, podemos identificar a presença dos enfoques comunitário e relativista. O **enfoque comunitário** pode ser identificado no tratamento pretendido para os indígenas enquanto grupos, enquanto pertencentes a coletividades específicas e na forma de condução dos processos de escolarização os quais deverão ser dados a partir de princípios e práticas orientados pela “comunidade educativa indígena”. O **enfoque relativista** se revela, sobretudo, no discurso da interculturalidade dada pelo diálogo entre os conhecimentos indígenas e não indígenas, num contexto de diversidade cultural, “não considerando uma cultura superior à outra”. O que subjaz a este discurso é o discurso mitológico da nação (BERNSTEIN, 1998, p. 28) pluriétnica, de uma sociedade funcional, não questionada nas suas relações de forças e desigualdades, onde as diferenças devem se “acomodar”<sup>94</sup>.

Para esta análise nos orientamos pela busca de respostas às seguintes indagações: Quais são os conteúdos curriculares da escola diferenciada para indígenas? Qual a ideia de conhecimento(s) alimenta os conteúdos da escola diferenciada? Qual a proposta de organização de conhecimentos? Qual a proposta de prática pedagógica (ou indicativos de prática) para a seleção, recontextualização, organização, distribuição e avaliação do conhecimento? Como estes conhecimentos são/devem ser veiculados?

---

<sup>93</sup> Idem.

<sup>94</sup> Esta questão foi abordada no terceiro capítulo.

Nesta busca estabelecemos três categorias para análise, a saber: 1) conhecimento (ou conteúdo) “escolar”; 2) prática pedagógica; 3) materiais didáticos. Atentando para a hipótese de que, no âmbito da prescrição curricular, a definição destas três categorias e a relação estabelecida entre elas informa a proposta de diferenciação que vem se constituindo (ou não) para a EEI.

Para atender ao proposto, tratamos num primeiro momento da seleção de cultura pretendida para a construção dos currículos para as escolas indígenas, ou seja, dos conteúdos ou conhecimentos privilegiados. A seguir, dos indicativos de prática presentes no documento, dados a partir de instruções e/ou orientações pedagógicas aos professores das escolas indígenas, e, também, de exemplos de práticas vividas por alguns professores índios que estão registradas no documento. Tais indicativos de prática também nos fornecem “pistas” sobre o material didático a ser usado nas escolas indígenas.

#### **4.1 “Para pensar o currículo”: a partir de quais conteúdos?**

O enunciado “para pensar o currículo” figura como subitem (I) da segunda parte do RCNEI. Especialmente nesta parte do documento são expostas orientações mais específicas aos professores sobre o desenvolvimento curricular nas salas de aulas, sobretudo, no que diz respeito aos conteúdos escolares. Desta forma, os professores deverão “diariamente, fazer escolhas e tomar decisões” sobre os conteúdos a serem trabalhados com os alunos, a forma de trabalho, o sequenciamento destinado às atividades, as formas de avaliação. Assim, deve fazer parte dos questionamentos diários dos professores das escolas indígenas: “Que assunto vou trabalhar hoje com meus alunos?” (p. 57).

Na perspectiva adotada, o currículo, concebido como “experiência vivida pelos alunos e professores, em sua escola, num período de tempo” (p. 57), é visto como um elemento em constante construção a partir da prática pedagógica dos professores em interação com os alunos e a comunidade educativa indígena. Na voz dos professores registrada no documento, o currículo é:

*É o que pretendemos ensinar aos nossos alunos segundo a nossa necessidade.* Delegação de professores do Alto Rio Negro, AM.

*É um conjunto de ideias de ensino escolhidas com a participação de todos da comunidade, sendo aproveitadas em sala de aula.* Delegação de professores do Médio Solimões, AM. (p. 57, grifos dos autores).

No entendimento destes professores, a ideia de currículo também é dada a partir de parâmetros locais ou comunitários: “segundo nossa necessidade”; “ideias de ensino escolhidas com a participação de todos da comunidade”. Mas também, deve ser condicionado ao ritmo ou ao desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, pressupondo uma ideia de flexibilização: “É um programa de trabalho feito durante um período e que pode ser mudado conforme a aprendizagem dos alunos. Delegação de professores do Alto Solimões, AM” (p. 57).

De acordo com Moreira (1997, p. 12), é possível identificar, entre outras, duas definições básicas de currículo. Uma que o concebe como “conhecimento escolar” e a outra que o concebe como “experiência de aprendizagem”. Para o autor, no primeiro sentido, “o currículo é visto como o conhecimento tratado pedagógica e didaticamente pela escola e que deve ser aprendido e aplicado pelo aluno”. Este sentido se aproxima das elaborações de Bernstein (1996; 1998) que concebe currículo como definidor do conhecimento válido a ser transmitido.

Já na segunda concepção proposta por Moreira (1997, p. 12), “o currículo passa a significar o conjunto das experiências a serem vividas pelo estudante sob a orientação da escola”. Este parece ser o sentido adotado no RCNEI. Embora as concepções sejam diferenciadas, segundo Moreira, a diferença diz respeito “à ênfase dada aos elementos constitutivos do currículo”. Pois,

[...] a ideia de que o currículo envolve apresentação de conhecimentos e inclui um conjunto de experiências de aprendizagem que visam favorecer a assimilação e a reconstrução desses conhecimentos permanece constante nessas concepções. (MOREIRA, 1997, p. 12).

Como visto, a ideia de conhecimento é central para se pensar o currículo. De acordo com Bernstein (1998, p. 55), diferentes conhecimentos podem ser objeto de uma transmissão pedagógica (que pode ser do tipo escolar ou não): intelectual, prático, expressivo, oficial ou local. Os conhecimentos envolvidos e os princípios subjacentes à transmissão dos conhecimentos estarão diretamente relacionados a processos de reprodução (ou não) da sociedade envolvida, bem como de suas “desigualdades de classe social, gênero, raça, região e religião”.

Young (2007, p. 1293), ao reconhecer o papel primordial da escola como “agente de transmissão cultural”, tece a seguinte argumentação:

Sendo aceito que as escolas têm esse papel, fica implícito que os tipos de conhecimento são diferenciados. Em outras palavras, para fins educacionais, alguns tipos de conhecimentos são mais valiosos que outros, e as diferenças formam a base para a diferenciação entre conhecimento curricular ou escolar e conhecimento não-escolar. Existe algo no conhecimento escolar ou curricular que possibilita a aquisição de alguns tipos de conhecimentos. Portanto, minha resposta à pergunta ‘para que servem as escolas?’ é que elas capacitam ou podem capacitar jovens a adquirir o conhecimento que, para a maioria deles, não pode ser adquirido em casa ou em sua comunidade, e para adultos, em seus locais de trabalho.

O autor estabelece uma diferença entre o que considera “conhecimento dos poderosos” e “conhecimento poderoso”. O primeiro “é definido por quem detém o conhecimento”, considerado “conhecimento de alto *status*”. Já o segundo, “refere-se ao que o conhecimento pode fazer”. Nas sociedades modernas, corresponde ao “conhecimento especializado” (YOUNG, 2007, 1295).

Nos termos de Bernstein (1998, p. 196), a ideia de conhecimento especializado corresponde ao conhecimento vertical ou teórico (acadêmico), “com formas essencialmente escritas”, independente de contexto e diferencia-se do conhecimento horizontal, de tradição oral, de base local, cotidiano. A partir deste conceito de diferenciação do conhecimento, fundamentado nas ideias de Bernstein, Young argumenta que

[...] muito do conhecimento que é importante que os alunos adquiram não será local e será contrário a sua experiência. [...] O currículo tem que levar em consideração o conhecimento local e cotidiano que os alunos trazem para a escola, mas esse conhecimento nunca poderá ser uma base para o currículo. A estrutura do conhecimento local é planejada para relacionar-se com o particular e não pode fornecer a base para quaisquer princípios generalizáveis. Fornecer acesso a tais princípios é uma das principais razões pelas quais todos os países têm escolas. (YOUNG, 2007, p. 1299)

Sob esta perspectiva, a escola deve ser vista como uma instituição privilegiada de transmissão cultural orientada para uma seleção de cultura que valorize o conhecimento “especializado”, do tipo escolar ou acadêmico, o conhecimento “poderoso”, pois este, embora necessário para o “progresso” do indivíduo na sociedade atual (GIMENO SACRISTAN, 2002), dificilmente será adquirido no espaço do cotidiano.

Ainda, no que concerne a uma educação (crítica) para a construção da cidadania democrática, como discutimos no segundo capítulo, defendemos a garantia do acesso e aquisição de conhecimentos válidos e/ou poderosos na luta pela promoção da igualdade de acesso aos bens materiais e culturais e da justiça social, aliada ao respeito às diferenças, qual seja, pela transformação desta sociedade (CORTESÃO; STOER, 2003; FORQUIN, 1993; GIMENO SACRISTAN, 2002; GÓMEZ, 2006; GRIGNON, 1995, entre outros).

Pela análise operada no documento, identificamos a recorrência de, pelo menos, quatro grupos de conteúdos admitidos para a escola diferenciada: a) os conhecimentos denominados próprios; e b) os conhecimentos acadêmicos oriundos das disciplinas escolares (disciplinares); c) os temas transversais definidos para as escolas indígenas; e d) os conhecimentos de outros grupos ou povos. A seguir, detalhamos a perspectiva conceitual adotada para estes conteúdos, a relação estabelecida entre eles no sentido de evidenciar a forma de organização curricular prescrita.

#### **4.1.1 Conhecimentos denominados próprios**

Nas inúmeras referências feitas aos conteúdos curriculares a serem transmitidos pelo processo de escolarização, observamos uma predominância do uso da expressão “conhecimentos próprios” (p. 22, p. 24, p. 40, p. 58, 325, entre outras) para se referir aos conteúdos culturais (locais) dos grupos étnicos envolvidos no processo, aliada ao uso da palavra “saberes” (p. 30) e “conhecimentos ancestrais” (p. 43), “advindos das tradições culturais” (p. 25) ou “culturas indígenas” (p. 84). Tais conhecimentos ou “saberes” ao serem sistematizados pelas escolas indígenas podem ser veiculados para a sociedade nacional.

Necessidade formada "pós-contato", a escola tem sido assumida progressivamente pelos índios em seu movimento pela autodeterminação. É um dos lugares onde a relação entre os conhecimentos próprios e os conhecimentos das demais culturas deve se articular, constituindo uma possibilidade de informação e divulgação para a sociedade nacional de saberes e valores importantes até então desconhecidos desta. (P. 24).

Os conhecimentos próprios deverão ser estudados a partir de práticas de pesquisa, com o auxílio da “comunidade educativa indígena” visto que os professores jovens nem sempre dominam todos os conhecimentos ou saberes acumulados pelos mais velhos.

Como já se vem demonstrando ao longo deste referencial, o respeito à comunidade educativa é sempre mencionado como dimensão ética de particular importância, enfatizada como fonte de conhecimento de um conjunto de atores que, junto ao próprio professor, deve conduzir o planejamento curricular. São os mais velhos, as lideranças políticas, os pais e outros parentes, os curandeiros, xamãs ou pajés, os artesãos, os agentes de saúde e agentes agroflorestais, além dos outros professores, quem fornecem o apoio necessário à construção do currículo. (P. 65).

[...] *A gente convive com os pais da gente, com os mais velhos em casa e aprende as coisas, mas a gente nunca deu aula a companheiros da gente. Hoje eu percebo que a aula que eu quero e que nós queremos é buscar todo o conhecimento de nosso povo.* [...] Kanatyó, professor Pataxó, MG. (P. 65, grifo dos autores).

A ideia de conhecimento próprio é dada basicamente a partir do fundamento “Educação e conhecimentos indígenas”, o qual é descrito detalhadamente abaixo:

Desde muito antes da introdução da escola, os povos indígenas vêm elaborando, ao longo de sua história, complexos sistemas de pensamento e modos próprios de produzir, armazenar, expressar, transmitir, avaliar e reelaborar seus conhecimentos e suas concepções sobre o mundo, o homem e o sobrenatural. O resultado são valores, concepções e **conhecimentos científicos e filosóficos próprios**, elaborados em condições únicas e formulados a partir de pesquisa e reflexões originais. Observar, experimentar, estabelecer relações de causalidade, formular princípios, definir métodos adequados, são alguns dos mecanismos que possibilitaram a esses povos a produção de ricos acervos de informação e reflexões sobre a Natureza, sobre a vida social e sobre os mistérios da existência humana. Desenvolveram **uma atitude de investigação científica**, procurando estabelecer um ordenamento do mundo natural que serve para classificar os diversos elementos. Esse fundamento implica necessariamente **pensar a escola a partir das concepções indígenas do mundo e do homem e das formas de organização social, política, cultural, econômica e religiosa desses povos**. (P. 22, grifos nossos).

Este fundamento parece estar ancorado numa perspectiva relativista e em estudos que defendem a validade dos etnoconhecimentos (especialmente a etnomatemática) produzidos pelos indígenas a partir de lógicas e/ou ciências próprias que não as advindas da razão ocidental, posições já discutidas no primeiro capítulo deste trabalho (D’AMBROSIO, 2009; KNIJNIK, 1996; SCANDIUZZI, 2009).

Advoga-se para os conhecimentos indígenas uma cientificidade própria a qual estabelece um critério intrínseco de validade e/ou legitimidade. E, com fundamento neste critério, a proposição é de que os conhecimentos do povo ou grupo indígena em questão

entrem em diálogo com os “outros” conhecimentos dados pela cultura escolar e os conhecimentos de outros povos ou sociedades.

#### **4.1.2 Conhecimentos acadêmicos (disciplinares) oriundos das disciplinas escolares**

Os conhecimentos disciplinares são referidos no documento em estudo, na maioria das vezes, como parte dos “outros” conhecimentos a serem adquiridos na escola.

Em seus relatos, muitos professores ressaltam a importância de a escola estar articulada às necessidades de suas comunidades, com grande ênfase nos conhecimentos próprios do que costumam chamar de ‘sua cultura e sua tradição’, mas sem negar a importância do acesso a outros conhecimentos, inclusive vendo nessa articulação o grande propósito da existência da escola nas aldeias. (BRASIL, 1998a, p. 58).

De forma mais específica, também são tratados como os conhecimentos advindos das “várias áreas de estudo” (p. 5 e 53), os “conhecimentos trazidos pelas Ciências, traduzidos pela cultura escolar” (p. 61), ou os “conteúdos acadêmicos”<sup>95</sup> (p. 93). Mesmo que a expressão “áreas de estudo” e a ideia de “conhecimentos trazidos pelas Ciências” nos remetam a campos científicos (de pesquisa), os estudos orientados em Bernstein (1996, 1998), Forquin (1993), entre outros, nos mostram que os conhecimentos trazidos pelas disciplinas escolares são constituídos a partir de recortes, de uma seleção de conteúdos culturais que são tratados, didatizados, recontextualizados, transformados para fins de transmissão escolar.

Ainda, estudos que discutem a história da constituição das disciplinas escolares (CHERVEL, 1990; GOODSON, 2008; LOPES, 1999; 2008, entre outros) têm questionado a suposta identificação entre disciplina científica e disciplina escolar. Segundo argumentações desenvolvidas por Lopes (2008), “a disciplina e o conhecimento científico são diferentes da disciplina e do conhecimento escolares” (p. 53), pois, entre outros fatores, possuem “uma gênese sócio-histórica diversa” (p. 56).

---

<sup>95</sup> Segundo análises de Collet (2002, p. 8), nas primeiras versões do documento, o termo geral utilizado para os conhecimentos advindos da cultura escolar foi “conhecimentos universais”. Contudo, a expressão sofreu críticas porque conteria um enfoque etnocêntrico o qual atribuiria aos conteúdos ocidentais ou de matriz europeia o caráter de universalidade e foi substituída por outras como “patrimônio intelectual, social e moral” (p. 65), “conhecimentos do mundo ocidental” (p. 84).

Embora o discurso curricular pareça dar prioridade aos conhecimentos próprios ou étnicos, as apresentações feitas ao conteúdo do RCNEI explicitam uma ênfase nas disciplinas escolares que orientam os currículos do ensino fundamental no país, referidas como as “áreas de estudo”: Línguas, Matemática, História, Geografia, Ciências, Arte, Educação Física. Isto pode ser evidenciado na apresentação inicial do documento, “assinada” pela Secretaria de Educação Fundamental (p. 5), e, na sequência, na introdução da segunda parte do documento, a qual traduz as orientações para a elaboração do currículo nas escolas indígenas (p. 53), como segue:

Por conter princípios e fundamentos gerais de ensino para as várias áreas de estudo presentes no ensino fundamental, e não orientações programáticas fechadas em uma "grade", este Referencial pode ser pensado e aplicado nas séries ou ciclos iniciais ou finais, dependendo da situação de cada escola em particular. (P. 5).

[...]

Nesta segunda parte do RCNEI/Indígena são apresentadas sugestões de trabalho para auxiliar os professores na organização e no desenvolvimento do currículo de suas escolas, de forma a possibilitar-lhes o diálogo e a reflexão permanente sobre:

- 1) os fundamentos pedagógicos de suas decisões curriculares;
- 2) as questões socialmente relevantes a serem tematizadas como conteúdos curriculares [temas transversais]; e
- 3) as perspectivas de uma **nova abordagem** das áreas de estudo – Línguas, Matemática, História, Geografia, Ciências, Arte, Educação Física - em contextos educacionais indígenas. (P. 53, grifo nosso).

A “nova abordagem” diz respeito, sobretudo, à perspectiva intercultural e integradora do trabalho a ser realizado com as disciplinas colocadas em “diálogo” com os conhecimentos próprios e “as questões socialmente relevantes”. Assunto que será abordado mais à frente.

As orientações gerais com respeito ao tratamento dos conhecimentos disciplinares, relacionados aos demais conteúdos, encontram-se na segunda parte do documento, no que diz respeito às “Orientações pedagógicas para a orientação curricular” (p. 55); e, orientações mais específicas, por áreas do conhecimento são encontradas ainda na segunda parte do documento a partir da página 111. Cumpre destacar que esta parte é a mais extensa do documento. Das 338 páginas de texto, 288 são destinadas a orientações específicas para o trato das disciplinas escolares<sup>96</sup>. Os itens discutidos em cada área encontram-se no sumário do documento (p. 7-10), que reproduzimos ao final deste trabalho (ANEXO C).

<sup>96</sup> Optamos por não aprofundar a análise do RCNEI no que diz respeito a proposta de trabalho com cada uma das disciplinas específicas, advindas das áreas do conhecimento escolar. Tratar-se-ia de objeto de outras teses: uma para a área de línguas, outra para a Geografia, outra para a História e assim por diante...

### 4.1.3 Os temas transversais

Seguindo a mesma lógica adotada nos PCN (questão discutida no capítulo três), os temas transversais para a escola diferenciada são considerados “as questões socialmente relevantes a serem tematizadas como conteúdos curriculares” (p. 53), as quais poderão servir de “elo de discussão entre as áreas de estudo, para que passem todas a servir a um projeto social definido pela comunidade” (p. 93). Desta forma,

As **questões gerais vividas** pelos povos indígenas e suas comunidades podem tornar-se **conteúdos escolares a perpassar todas as atividades escolares**. No caso da educação indígena, a escola deve estar a serviço das necessidades políticas mais amplas da comunidade. Assim, abre-se a possibilidade de vivência da pluralidade cultural sob o ponto de vista da aceitação; o reconhecimento não discriminatório das diferenças de etnia; a percepção do preconceito de classes sociais e da discriminação por gênero; a relação com o meio ambiente; a luta pelos direitos dos povos indígenas e de outros povos do mundo. Todos estes temas orientam a discussão dos conteúdos que marcam as áreas de estudos escolares, buscando práticas pedagógicas que ajudem processos mais globais de conhecimento. Os problemas contemporâneos vividos pelos povos indígenas tornam-se temas transversais que atravessam toda a vida escolar, dando sentido e significado a ela. (P. 64, grifos nossos).

Nesta direção, são elencados os seguintes temas para o trato das questões contextuais indígenas: terra e conservação da biodiversidade; auto-sustentação; direitos, lutas e movimentos; ética; pluralidade cultural; e saúde e educação<sup>97</sup>. Como podemos notar, alguns são os mesmos adotados nos PCN para o ensino fundamental<sup>98</sup>: ética, saúde e pluralidade cultural.

Os temas transversais para o ensino fundamental (ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual, trabalho e consumo e pluralidade cultural) são considerados “temas sociais urgentes” e devem consubstanciar a formação para a cidadania (BRASIL, 1998c, p. 11).

---

<sup>97</sup> Estes temas transversais foram “escolhidos e elaborados por um grupo de professores índios com a participação de consultores. Para a definição dos temas e a caracterização de sua relevância histórica e social para o projeto educativo de abrangência nacional, foram colhidas sugestões de um conjunto amplo de professores de diferentes etnias e regiões do país. A elaboração do texto ficou a cargo de dois professores indígenas da equipe do Valmir Kaingang e Fausto Macuxi. Para escrevê-lo, eles convocaram equipes em Roraima, entre os Macuxi, e no Rio Grande do Sul, entre os Kaingang, duas significativas etnias em dois pontos extremos do Brasil. A metodologia usada por eles foi a de trabalho em grupo, com a escolha de um professor de cada área e um coordenador para todos os grupos”. (BRASIL, 1998a, p. 93).

<sup>98</sup> Os temas transversais para o ensino fundamental (ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual, trabalho e consumo e pluralidade cultural) são considerados “temas sociais urgentes” e devem consubstanciar a formação para a cidadania (BRASIL, 1998c, p. 11).

No terceiro capítulo, questionamos sobre o conceito de cidadania nos PCN voltada à adaptação e integração do indivíduo a esta sociedade. Ainda argumentamos que tratar a formação para o exercício da cidadania, como temas transversais é uma prescrição que tem sido questionada por muitos pesquisadores (PACHECO, 2000; CANEN, 2000; LOPES, 2008), pois isto pode levar à desconsideração por parte dos professores no desenvolvimento do currículo organizado em torno das disciplinas.

Nas orientações pedagógicas para o trabalho com os temas transversais indígenas, a preparação para a cidadania “indígena” figura entre os objetivos de alguns temas, como ética e saúde e educação:

### **TEMA 3: Direitos, Lutas e Movimentos**

[...]

Os objetivos de sua inclusão como tema na escola são:

- Informar as organizações locais (família, conselho dos idosos, conselho das mulheres) do direito de se organizar, assegurado na Constituição aos povos indígenas.
- Conhecer os seus direitos de **respeito à cidadania** e à diversidade étnica e cultural. (P. 100).

[...]

Quanto aos objetivos da discussão da **ética**, os professores indígenas consultados assim se pronunciaram:

- Valorizar a dignidade das diferentes etnias.
- Desenvolver os **valores da cidadania** e dos direitos coletivos indígenas. (P. 102).

[...]

c) política de saúde e sistema de saúde para os povos indígenas - permite colocar a questão do **direito de cidadania**, do controle social dos povos indígenas sobre a política de saúde, de sua participação nas instâncias de decisão. (P. 106, grifos nossos).

A ideia de cidadania ou “cidadania indígena” aparece também na introdução do RCNEI e nos objetivos do trabalho com as disciplinas específicas, contudo o conceito adotado parece corresponder ao mesmo dos PCN: aquisição de conhecimentos e valores que vão permitir aos indivíduos exercer seus direitos e deveres **nesta sociedade**. Conforme o RCNEI (p. 28-29), “os marcos legais mais importantes para a sustentação” da cidadania indígena e da educação diferenciada são dados pela Declaração de Princípios elaborada por representantes de diversos povos indígenas do Brasil em 1994. Tais princípios dizem respeito a reivindicações em torno da educação específica e diferenciada.

Orientações gerais sobre o trabalho com os temas transversais são apresentados nas páginas 64 a 65 e orientações mais específicas (por temas) são apresentadas nas páginas 91-110.

#### 4.1.4 Os conhecimentos de outros grupos ou povos

Ainda, admite-se a necessidade da interlocução com conhecimentos advindos de outros grupos indígenas ou de outros grupos que não são contemplados na cultura escolar ou no âmbito das disciplinas escolares. Contudo, estes figuram como adereços do currículo, sendo considerados como uma modalidade de “conhecimentos gerais” que enriquecem o currículo e valorizam a diversidade cultural. Desta forma,

Vários professores indígenas falam, considerando vigorosamente a dimensão intercultural, dos conteúdos que consideram significativos para a educação escolar indígena:

*... Conhecer tanto o meio em que vivemos, nossa realidade, como as outras sociedades de modo geral, de forma a **identificar cada conhecimento de cada povo**. Edilson Jesus de Souza, professor Pataxó Hã Hã Hãe, BA.  
O currículo deve ser elaborado seguindo os conhecimentos tradicionais da comunidade, sempre associados ao **conhecimento de outras culturas**, de forma integrada. Professores Kaingang e Guarani, PR. (P. 60, grifos dos autores em itálico; grifos nossos em negrito).*

A dimensão intercultural, do diálogo, da relação, da associação entre os conteúdos escolares, recorrente no discurso curricular, nos conduz a uma discussão importante para o campo do currículo: a forma de organização dos conhecimentos ou conteúdos escolares, nos termos de Bernstein, “o como” da comunicação pedagógica. Isto será tratado na próxima seção.

#### 4.2 Indicativos de prática pedagógica na escola diferenciada

Nesta parte do trabalho nos orientamos especialmente pelas questões: Qual a proposta de prática pedagógica (ou indicativos de prática) para a seleção, recontextualização, organização, distribuição e avaliação do conhecimento? Como estes conhecimentos são/devem ser veiculados?

No sentido de atender a estes questionamentos, analisamos indicativos de prática pedagógica presentes no documento a partir de instruções e/ou orientações pedagógicas aos professores das escolas indígenas e, também, dos exemplos de práticas registradas. A análise procurou evidenciar as relações estabelecidas entre os diferentes conhecimentos no currículo, as relações estabelecidas entre professores e alunos na realização da comunicação pedagógica e os materiais didáticos usados atentando para as propostas/possibilidades de diferenciação.

#### **4.2.1 Construção curricular para a escola diferenciada: o difícil “diálogo”**

A relação estabelecida entre conhecimentos próprios e os outros conhecimentos (especialmente os acadêmicos) na prática pedagógica ajuda a informar a cultura escolar que se prescreve/vai se constituindo para a EEI. Neste cenário, nos preocupamos em responder à pergunta básica: Qual a proposta de organização de conhecimentos para a EEI?

No sentido de identificarmos a proposta de organização do currículo para a EEI, analisamos quais relações são pretendidas/estabelecidas entre os conteúdos nas práticas pedagógicas propostas ou explicitadas através dos relatos de professores trazidos pelo documento.

##### **4.2.1.1 A “inclusão” dos conteúdos próprios...**

Uma relação que não pode ser evitada é a dada pela ideia de “inclusão” dos conteúdos culturais próprios à base comum nacional proposta pela LDBEN 1996. Para tal, a União deveria apoiar técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, no sentido de desenvolver currículos e programas específicos, neles “incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades” (BRASIL, 1996, Art. 79, §2º, Inciso III).

Desta forma, para que sejam valorizados, os conteúdos indígenas devem ser acrescidos aos “outros”, especialmente os acadêmicos ou disciplinares, orientados pela prescrição nacional. No estabelecimento das bases legais para sua constituição, o discurso curricular oficial oriundo do RCNEI, reconhece que a escolarização indígena deve estar alinhada aos “objetivos do ensino fundamental” os quais, sabemos, estão estritamente

relacionados à definição de uma base comum ou de um currículo mínimo nacional (não indígena) como condição desta escolarização (BRASIL, 1988, 1996). Como segue:

Com relação à elaboração do currículo, a LDB enfatiza, no Artigo 26, a importância da consideração das ‘características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela’ de cada escola, para que sejam alcançados os **objetivos do ensino fundamental**. No caso das escolas indígenas, para que seja garantida uma educação diferenciada, não é suficiente que os conteúdos sejam ensinados através do uso das línguas maternas: é necessário **incluir conteúdos curriculares propriamente indígenas e acolher modos próprios de transmissão do saber indígena**. Mais do que isto, é imprescindível que a elaboração dos currículos, entendida como processo sempre em construção, se faça em estreita sintonia com a escola e a comunidade indígena a que serve, e sob a orientação desta última. (BRASIL, 1998a, p. 33, grifos nossos).

Desta forma, a diferenciação deverá ser dada pela “inclusão” de “conteúdos propriamente indígenas”, pelo ensino na língua materna e pelo acolhimento de “modos próprios de transmissão do saber indígena”, ou seja, por “pedagogias indígenas” que atendam o indivíduo como parte de um grupo étnico específico, através de uma educação comunitária.

Cabe ressaltar que o RCNEI (p. 31, 32) não desconsidera a CF 1988 e a LDBEN 1996 as quais são leis que instituem o estabelecimento de “uma base nacional comum<sup>99</sup>” nos currículos do ensino fundamental e médio do país. Assim, a diferenciação curricular pretendida para a EEI se daria **como complemento** mediante “uma parte diversificada” e mediante a utilização das “línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (BRASIL, 1996).

A ideia de “inclusão” proposta, em princípio, parece não estabelecer relações fortes de aproximação entre os conteúdos próprios e os acadêmicos, ou seja, corresponde a forte isolamento e a uma classificação forte entre eles, mesmo que os conteúdos acadêmicos devam ser acolhidos por modos próprios de transmissão. A questão que fica é: qual espaço no currículo é reservado aos conteúdos próprios e aos acadêmicos?

Segundo análises de Gallian (2009, p. 77),

---

<sup>99</sup> Curioso é que, em 2011, 15 anos após a instituição da LDBEN/1996, carecemos ainda de uma definição clara desta “base nacional comum”.

A relevância do estabelecimento de relações entre conhecimento acadêmico e não-acadêmico para o nível conceitual em que o conhecimento será tratado na escola reside no fato de, sob este enfoque, tratar-se o conhecimento tendo como ponto de partida o que o aluno sabe acerca dos fenômenos estudados e a partir daí avançar para conhecimentos e competências mais complexos. Neste caso, os conhecimentos que os alunos portam (o discurso horizontal) serviriam como um meio para atingir maior nível conceitual, garantindo uma aprendizagem significativa (a aquisição do discurso vertical [conhecimento acadêmico]). Mas, estas relações também podem significar avançar muito pouco ou quase nada a partir do que o aluno já sabe, se no equilíbrio entre conhecimento acadêmico/não-acadêmico, o último adquirir mais importância do que o primeiro ou se o conhecimento acadêmico servir apenas como instrumento para melhorar a compreensão do conhecimento não-acadêmico.

No capítulo dois, questionamos ideias de diferenciação que supervalorizam conteúdos locais ou próprios na construção de currículos totalmente específicos e diferenciados “de acordo com interesses comunitários”, devido ao risco de restrições, segregações e privações individuais e de “desvio populista” (GIMENO SACRISTAN, 2002; GRIGNON, 2005).

Ainda, precisamos questionar o discurso de interculturalidade ou de articulação entre conteúdos culturais próprios e “novos”/“outros” conteúdos nos documentos curriculares o qual não evidencia as relações de força estabelecidas na seleção e distribuição de determinados conteúdos/conhecimentos nem as disputas por hegemonia na sociedade majoritária. Não se questionam os determinantes sociais dos “conhecimentos trazidos pelas ciências, traduzidos pela cultura escolar” (BRASIL, 1998a, p. 61) que devem compor a base comum do currículo. Como explicitado no RCNEI:

Os princípios contidos nas leis dão abertura para a construção de uma nova escola, que respeite o desejo dos povos indígenas por uma educação que valorize suas práticas culturais e lhes dê acesso a conhecimentos e práticas de outros grupos e sociedades. (BRASIL, 1998a, p. 24).

[...]

O diálogo respeitoso entre a realidade dos próprios alunos e os conhecimentos vindos de diversas culturas humanas é a realização da **interculturalidade**, e a escola indígena deve tornar possível essa relação entre a educação escolar e a própria vida em sua dinâmica histórica. (P. 60).

Com certa ênfase, os “outros” conhecimentos, assim como as outras línguas, parecem ser colocados “em pé de igualdade”, numa perspectiva relativista (em relação às

culturas) e funcionalista (em relação à sociedade), sem se considerar o “valor” (enquanto capitais simbólicos e linguísticos) de cada um nos mercados de bens simbólicos e linguísticos da sociedade majoritária (BOURDIEU, 1983a). Isto pode ser muito bem ilustrado no discurso de uma professora, registrada no RCNEI, que afirmava que um dos objetivos da escolarização indígena era “ser um instrumento para a interlocução entre os saberes da sociedade indígena e a aquisição de outros conhecimentos: pontilhão de dois caminhos, lado a lado, de conhecimentos indígenas e conhecimentos não-indígenas” (p. 59). Desta forma, “o diálogo respeitoso entre a realidade dos próprios alunos e os conhecimentos vindos de diversas culturas humanas é [seria] a realização da **interculturalidade**” (p.60). Assim, espera-se:

*Conhecer tanto o meio em que vivemos, nossa realidade, como as outras sociedades de modo geral, de forma a identificar cada conhecimento de cada povo. Edilson Jesus de Souza, professor Pataxó Hã Hã Hãe, BA. (P. 60, grifo dos autores).*

Por outro lado, soando quase como uma contradição, admite-se a existência de tensões políticas e sociais nas relações estabelecidas entre os grupos indígenas considerados minoritários e grupos de maior prestígio e poder. Tais tensões acarretam desafios para a arena curricular, como segue:

Há que se reconhecer, no entanto, que tais **relações sociais e políticas**, e sua reflexão na escola, **estruturam-se em um ambiente de profunda tensão**, desigualdade e desequilíbrio. Basta atentar para o fato de que as sociedades indígenas constituem-se de povos minoritários quantitativamente - são menos de 1 % da população brasileira -, e qualitativamente - em relação a seu prestígio e poder no conjunto da sociedade brasileira. Ou seja, o desafio desse projeto educativo, através do currículo escolar, implica a difícil tarefa que é **colocar em diálogo**, sob condições de desigualdade social e política, as culturas ‘ameaçadas’ com os elementos culturais de grupos de muito maior prestígio e poder. (P. 60, grifos nossos).

Desta forma, a prescrição enunciada diz respeito à tarefa de se construir o diálogo, “a ponte” entre os conhecimentos próprios dos grupos indígenas minoritários e os conhecimentos dos grupos majoritários, assumidos como necessários (apenas). Assim se prescreve a possibilidade de maior aproximação entre os conhecimentos na busca pela diluição das fronteiras entre os mesmos.

Entendemos que a prescrição curricular para uma educação crítica deveria ao menos propiciar o questionamento dos “outros conhecimentos” ou, mais especificamente, dos

conteúdos selecionados pelo currículo comum. Caberiam as perguntas: de quem são estes “outros” conhecimentos? Como foram selecionados? A que tipo de formação servem? Tais conhecimentos são capazes de instrumentalizar os indivíduos ao exercício da cidadania crítica democrática?

Contudo, como vimos nos documentos até aqui analisados, o discurso curricular oficial para a escola diferenciada apenas pressupõe a existência de outros conhecimentos que compõem a cultura escolar sem questioná-la, ou seja, sem questionar a gênese histórica e social destes conhecimentos, os interesses envolvidos no processo de sua constituição e legitimação pela cultura escolar.

O discurso de diferenciação é dado por um enfoque comunitarista e separatista o qual relega às escolas (específicas e comunitárias) e a seus professores a responsabilidade de ensinar os “outros conteúdos” (pela legislação devem ser conteúdos da base comum) e os “conteúdos indígenas” por meio das línguas maternas e de métodos próprios de aprendizagem dados pela dinâmica cultural do grupo étnico em questão, ou seja, por uma educação comunitária. Ainda, não está discutido no documento possibilidades de diferenciação para alunos indígenas que frequentam salas de aulas “comuns” no país.

Na perspectiva adotada, defendemos que um currículo comum pluralista<sup>100</sup> desenvolvido a partir de pedagogias diferenciadoras (GIMENO SACRISTÁN, 2002) pode estar na base de uma formação para o exercício pleno da cidadania, pois desigualdades na distribuição do conhecimento afetam os direitos ao desenvolvimento pessoal, à inclusão e à participação. Para tanto, a educação escolar precisa estar voltada à emancipação dos indivíduos no sentido de fornecer-lhes o acesso a conhecimentos socialmente válidos ou poderosos (YOUNG, 2007) como “ferramenta de luta” contra as desigualdades sociais, dando-lhes condições de intervirem na construção de uma sociedade mais igualitária.

No que diz respeito à organização dos conhecimentos o RCNEI traz várias orientações/sugestões pedagógicas no sentido do desenvolvimento de um trabalho integrado entre os conteúdos escolares (próprios, disciplinares, transversais, outros). Sobre isto discorreremos a seguir.

---

<sup>100</sup> Reiteramos que não se trata de fazer a defesa de um currículo único oficial/nacional (APPLE, 1995), mas de defender uma base comum para o currículo que pode/deve ser construído localmente com enfoque pluralista.

#### 4.2.1.2 A organização dos conhecimentos: Currículo “coleção” ou Currículo “integrado”?

Para Bernstein (1996, 1998, p. 43), a estrutura de organização do currículo está ligada a princípios de poder (classificação) e controle (enquadramento).

Analisando a classificação do conhecimento no interior da escola, Bernstein focaliza dois tipos de currículo. No primeiro tipo estão aqueles em que há uma forte classificação, denominados “coleção”, em que as fronteiras entre as disciplinas são bem nítidas. O segundo tipo são os currículos em que a classificação é fraca e são denominados “integrados”, sendo que nestes as fronteiras entre as disciplinas são pouco nítidas. Nos currículos de forte classificação, o progresso nas disciplinas se desenvolve gradativamente, partindo de um conhecimento local e concreto, com o domínio de operações simples, até princípios gerais mais abstratos que serão adquiridos em níveis mais avançados da trajetória dos estudantes no processo de escolarização. (SANTOS, 2003, p. 28).

De acordo com Bernstein (1996, 1998), um currículo integrado favorece uma relação pedagógica mais horizontal (com concordância, cooperação, participação). Santomé (1998) discute, entre outros assuntos, as origens da modalidade de currículo integrado e os motivos advogados para este tipo de currículo.

Lopes (2008, p. 38-39) discute as propostas ou modalidades de currículo integrado no Brasil identificadas em textos oficiais como os PCN para o ensino fundamental e para o ensino médio: por temas transversais; por interdisciplinaridade; currículo por competências; e currículo por projetos. Para esta autora, embora tenha vindo com a marca do novo, o currículo integrado também não é nenhuma novidade.

Afinal, não é de hoje que o currículo integrado é defendido como forma de organização do conhecimento escolar capaz de garantir a melhoria do processo de ensino-aprendizagem e/ou o estabelecimento de relações menos assimétricas entre os saberes e os sujeitos no currículo. (P. 39).

Na prescrição curricular para EEI espera-se, entre outros fatores, que a integração dos conteúdos trabalhados na escola (próprios, disciplinares, transversais, de outros povos) contribua para a “compreensão e/ou explicação da realidade”.

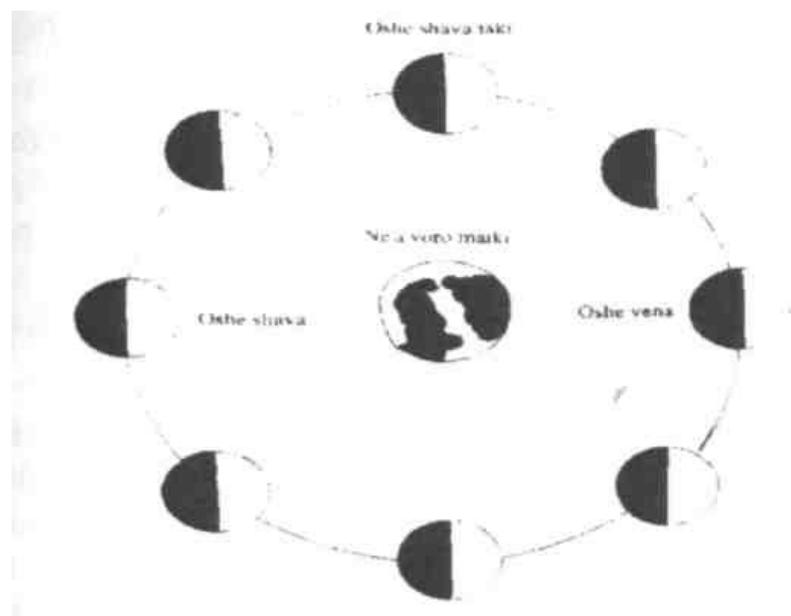
Vistos dessa forma, os conteúdos escolares passam a ter significado e tornam-se importantes instrumentos para a **compreensão da realidade dos alunos** e da de outros povos. A partir desse **diálogo entre conhecimentos** vindos de diversas culturas humanas é que se busca uma relação entre a teoria e a prática. O conhecimento escolar volta-se para pensar as questões

mais significativas para os alunos indígenas e sua comunidade, naquele dado momento em que é veiculado. (BRASIL, 1998a, p. 62, grifos nossos).

Sob esta perspectiva, propõe-se uma forma de interculturalidade (conhecimentos indígenas em “diálogo” com os outros) a partir de uma proposta de integração pela interdisciplinaridade cujo eixo integrador advém dos conhecimentos próprios em diálogo com os conhecimentos trazidos pelas (várias) disciplinas escolares. Desta forma, “a interculturalidade também se faz presente na forma interdisciplinar pela qual alguns dos professores concebem e praticam um trabalho integrado nos conteúdos tratados nas suas aulas” (p. 60). Há um exemplo de prática que ilustra bem esta perspectiva. Para não incorrer equívocos ao tentar simplificar ou condensar o enunciado, julgamos necessário reproduzir o trecho na íntegra, inclusive a ilustração que o acompanha:

Por exemplo, elegendo a Lua para conhecer mais sobre o sistema solar, o professor pode utilizar instrumentos presentes em várias disciplinas ou áreas de estudo como Matemática, Física e Astronomia.

*Às vezes nós estudamos um pouco sobre a Lua, num problema de Matemática, mas a gente está estudando a Astronomia, está estudando Física e Geografia, junto. Às vezes, a gente está fazendo um texto sobre os morros, sobre a floresta, sobre as águas, então está fazendo um trabalho de Geografia ali junto.* Kanatyo, Professor Pataxó, MG.



*Cartilha Katukina, AC*

Nesse processo de estudo, ficam presentes tanto os conhecimentos originários, daquele povo, sobre a Lua, como os conhecimentos trazidos

pelas Ciências sobre o mesmo assunto, traduzidos pela cultura escolar. A partir de um potencial processo de investigação e de interação entre os conhecimentos adquiridos em sua experiência cultural e os conhecimentos apresentados por aquela área de estudo, os alunos das escolas indígenas têm condição de reelaborar (às vezes modificando, às vezes ampliando) seu próprio conhecimento sobre o tema/problema em estudo. Há um processo de autoria, em que os alunos são convidados a ter um papel ativo em todo o processo de aprendizagem, ao mesmo tempo em que tais relações se estabelecem em contextos sociais e históricos determinados. Assim se relacionam os conhecimentos das áreas de estudos aos conhecimentos desenvolvidos e acumulados por muitas gerações no cotidiano dos povos indígenas, naquele contexto e naquele momento. (P. 61, grifos dos autores).

Cumpramos recordarmos que, de acordo com as Diretrizes para a política Nacional de Educação Escolar Indígena (BRASIL, 1993, p. 18), o currículo para as escolas indígenas deveria obedecer a uma seleção de conteúdos e organizar-se sob a forma de saber escolar contemplando disciplinas básicas parte do currículo das escolas nacionais, como: Línguas, Matemática, História, Geografia, Ciências e outras disciplinas as quais deveriam responder a “demandas, necessidades e interesses da própria comunidade” (BRASIL, 1993, p. 18).

As disciplinas consideradas básicas deveriam estar intimamente ligadas aos conhecimentos da comunidade. Como, por exemplo, ao falar da Matemática, “A ideia básica é a de a escola incorporar os modelos ligados à tradição do aluno e reconhecer como válidos todos os sistemas de explicação, de conhecimento, construídos pelos povos (p. 15)”. Ao discorrer sobre o ensino de História: “O ponto de partida para o ensino da História é a valorização do conhecimento histórico tradicional de cada grupo indígena transmitido ao longo das gerações através da história oral (p. 16)”.

A ideia de construção de currículos integrados nas escolas indígenas está relacionada à construção de “novos” conhecimentos oriundos das diferentes relações de **diálogos, associações, reelaborações, sínteses** estabelecidas “entre” os conhecimentos tratados nas aulas. Citamos como exemplos destas propostas, entre outros, os seguintes trechos:

[...] o **diálogo** respeitoso entre a realidade dos próprios alunos e os conhecimentos vindos de diversas culturas humanas é [seria] a realização da interculturalidade [...]. (P.60)

[...] conhecimentos tradicionais da comunidade, sempre **associados** ao conhecimento de outras culturas, de forma integrada [...]. (P. 60)

[...] os alunos das escolas indígenas têm condição de **reelaborar** (às vezes modificando, às vezes ampliando) seu próprio conhecimento sobre o tema/problema em estudo. (P. 61)

[...] A incorporação, à escola, dos ‘conhecimentos étnicos’, sustenta a interculturalidade e permite **reordenar e reinterpretar** os saberes trazidos

pelo patrimônio intelectual, social e moral, à luz de um novo contexto e na relação com outros conhecimentos. (P. 65)

[...] A **síntese** que se pode produzir desse encontro de saberes será um conhecimento novo e em mudança contínua, resultado de um diálogo, nem sempre simples, entre os conhecimentos de culturas diversas [...]. (P. 63, grifos nossos).

As relações de **diálogos, associações, reelaborações** (inclui reordenações e reinterpretações), **sínteses**, nesta ordem, parecem corresponder a um enfraquecimento gradativo das fronteiras entre os conhecimentos em questão. Tal gradação poderia ser assim ilustrada: relação de diálogo, relação de associação; relação de reelaboração; relação de síntese. Tais propostas correspondem a uma classificação muito fraca entre os conteúdos da escola diferenciada, especialmente no que diz respeito aos conteúdos próprios e os conteúdos acadêmicos. Pressupõe-se desta forma, o enfraquecimento das fronteiras entre conhecimentos acadêmicos e não-acadêmicos.

De acordo com Young (2007, p. 1301), o enfraquecimento das fronteiras entre o conhecimento escolar (especializado/acadêmico) e o não-escolar (adquirível no cotidiano) pode representar um obstáculo “à aquisição de conhecimento poderoso aos alunos que já são desfavorecidos pelas suas circunstâncias sociais”.

Por outro lado, considerando os questionamentos, aqui já levantados, no que diz respeito à constituição social e histórica dos conhecimentos escolares, e que estes têm seus “lugares” próprios ou suas bases materiais de constituição, bem como suas próprias vozes por meio das quais o poder fala, fica difícil a ideia de “diálogo”, de “associação”, quiçá de síntese na direção da aquisição do conhecimento especializado... Vejamos a forma como esta relação é ilustrada no documento:

*Nossa sabedoria a gente tem que buscar. E para buscar a sabedoria a gente tem que buscar o deus. E o deus, ele está presente onde a gente invoca ele. Ele está junto. Então a gente está sempre buscando, sempre pensando, para junto a gente buscar a nossa força. Porque a nossa força ela está no céu, ela está na floresta, ela está na água, na pedra. Porque a pedra, para nós ela representa; a gente faz o casamento através da pedra (...) é um símbolo de união, união de família. A pedra, para nós ela tem espírito. O espírito da força, o espírito da união. E cada planta que existe na terra, na floresta, ela tem a sua força, o seu espírito da força, o espírito da união. E cada planta que existe na terra, na floresta, ela tem a sua força, o seu espírito e a água também. Para nós é muito bom a gente tentar reconstruir, buscar isso para nós, para fortalecer a nossa luta. E isso a gente está buscando mais para fazer o nosso trabalho. Isso para nós é que vai ser a nossa força, é que vai fazer a nossa escola ir para frente. Kanatyo, professor Pataxó, MG.*

Neste relato, o professor expressou o **significado da pedra para os Pataxó**, bastante diferente do **significado dado pelos livros de Ciências**. A **síntese** que se pode produzir desse encontro de saberes será um **conhecimento novo** e em mudança contínua, resultado de um diálogo, nem sempre simples, entre os conhecimentos de culturas diversas. (P. 63, grifos dos autores em itálico; grifos nossos em negrito).

Argumentamos que a síntese proposta pode ser questionável dada à natureza dos sistemas de conhecimento envolvidos. Se considerarmos as teorizações de Bernstein (1996, p. 256; 1998, p. 59), dizemos que os conhecimentos “próprios” sobre a pedra dizem respeito a um sistema de conhecimentos ou a uma ordem de significados específica de uma determinada sociedade ou grupo social. São significados particularistas, “claramente ligados a um dado contexto, a uma relação e a uma estrutura social local” (DOMINGOS et al., 1986, p. 351).

Já os conhecimentos “dos livros” dizem respeito a outro sistema de conhecimento específico, de uma determinada sociedade ou grupo social, ou seja, da sociedade ocidental. “Pode-se dizer que essas diferentes ordens, esses diferentes ordenamentos de significado criam diferentes conhecimentos, diferentes práticas” (1996, p. 254). E cada um deles tem o “seu próprio contexto particular de reprodução, gerando sua ‘mensagem de voz’ específica” (1996, p. 73). Tais ordens de significado são estabelecidas e reproduzidas a partir de diferentes relações entre poder, grupos sociais e formas de consciência, de acordo com as condições de sua produção dadas por uma base material específica.

Segundo Bernstein, [...] em todas as sociedades existe pelo menos duas classes de conhecimentos: o esotérico e o mundano; o conhecimento do outro e a alteridade do conhecimento; o conhecimento do como é, do possível, em contraste com a possibilidade do impossível. (1996, p. 255).

Estas duas classes de conhecimento determinam o “pensável” e o “impensável”. Nas sociedades ou grupos de tradição oral, “o impensável era/é regido e controlado por seus sistemas, organizações, agentes e práticas religiosas e pelas cosmologias próprias” (1998, p. 59). De forma simplificada, Bernstein explica que “na sociedade moderna, o controle do impensável repousa essencialmente, não por completo, nos níveis superiores do sistema educacional” (1998, p. 59), que corresponde às universidades com seus programas de pesquisa e produção do conhecimento científico. E “a gestão do pensável fica a cargo dos sistemas escolares de ensino secundário e primário”. Neste caso, podemos dizer que representa o “conhecimento dos livros” (p. 59).

Os diferentes conhecimentos (das tradições orais indígenas e os acadêmicos) pertencem a ordens diferentes de significados, possuem lógicas e valores específicos relacionados ao contexto de sua produção e às relações de poder inerentes. Estão “em jogo” diferentes ordens de significado que estabelecem o “pensável” e o “impensável”, o “esotérico” e “mundano”... Como propor uma síntese destas? A que tipo de formação ela serve? Que identidades se procura produzir ou fortalecer nesta “fusão” entre conhecimentos “tradicionais” e “ocidentais”?

As relações entre categorias são orientadas por relações dominantes de poder. O poder estabelece o limite entre as categorias e estabelece suas vozes.

No caso da classificação forte, cada categoria tem sua identidade única, suas próprias regras especializadas de relações internas. No caso da classificação fraca, teremos discursos menos especializados, identidades menos especializadas, vozes menos especializadas. Quer sejam fortes ou fracas, as classificações sempre carregam consigo relações de poder.

[...]

Quando temos uma classificação forte, a regra é: as coisas devem permanecer separadas. Quando temos uma classificação fraca, a regra é: é preciso reunir as coisas. Não obstante, teremos que nos perguntar: a quem interessa a separação das coisas e a quem a nova união e a nova integração? (BERNSTEIN, 1998, p. 39, 43).

Gallian (2007, p. 27, 59, 160, 171) argumenta sobre a necessidade de “ruptura” com o conhecimento cotidiano para que se avance no domínio conceitual do conhecimento acadêmico.

Por outro lado, perguntamos: a transformação (reelaboração, reinterpretação) dos conhecimentos próprios/tradicionais na relação pedagógica ao ponto de se produzir uma “síntese” com os conhecimentos acadêmicos ou escolares de tradição ocidental responde às reivindicações em prol do fortalecimento de identidades étnicas e culturais específicas e da construção da autonomia?

A difícil relação estabelecida entre conhecimentos próprios/tradicionais e conhecimentos escolares, nas propostas e práticas alternativas de EEI (discutidas no capítulo um), levou D’ Angelis (2000, 2006) a argumentar que as tentativas de construção de escolas indígenas não têm conseguido nem o que se propõe, isto é, a conquista da autonomia indígena, tão pouco uma boa formação escolar. Segundo as colocações deste autor, a escola

deveria garantir, sobretudo, um bom ensino de matemática e a formação efetiva de leitores, razões pelas quais foi solicitada.

Nobre (2009), a partir da argumentação construída por D' Angelis (2000), também defende que “o conhecimento não é independente das formas próprias de sua construção, dos mecanismos de sua produção”.

Assim, teríamos saberes intrinsecamente ligados às formas culturais tradicionais indígenas e que, portanto, não ‘caberiam’ na escola, pois têm seus espaços tradicionais próprios e suas formas específicas de construção e transmissão. Teríamos, em contrapartida, saberes europeus ligados à cultura não-indígena, produzidos teoricamente e transmissíveis através da escola, que compõem o currículo escolar ocidental. Os saberes tradicionais seriam transmissíveis através da educação indígena e não precisariam necessariamente da educação escolar para se perpetuar. (NOBRE, 2009, p. 15).

Segundo esse mesmo autor, a consideração sobre a diferenciação dos saberes/conhecimentos e dos espaços próprios de transmissão e reprodução destes (no grupo geracional/étnico ou na escola), não desvaloriza os conhecimentos próprios das sociedades indígenas, mas contribuem para a definição do papel das escolas nas comunidades indígenas.

Ainda, é possível identificarmos, no RCNEI, algumas sugestões de integração curricular em que os conhecimentos indígenas deverão nortear ou servir de **“eixo” integrador** ou norteador para o desenvolvimento curricular local, denotando mais uma vez a possibilidade de isolamento fraco entre os conhecimentos próprios e os acadêmicos. Este tipo de integração pode ser ilustrada através da fala de professores Kaingang e Guarani, registradas no documento: “O currículo deve ser elaborado **segundo os conhecimentos tradicionais** da comunidade, sempre **associados ao conhecimento de outras culturas, de forma integrada**” (p. 60, grifos nossos).

Em outros trechos, os indicativos de prática, apontam para o tratamento de temas ou conteúdos ligados ao contexto específico. Ou seja, os conhecimentos próprios e os acadêmicos de várias disciplinas (interdisciplinaridade) são solicitados no sentido de contribuir para o entendimento da realidade e construção de novos conhecimentos. Desta forma, “a interculturalidade também se faz presente na forma interdisciplinar pela qual alguns dos professores concebem e praticam um trabalho integrado nos conteúdos tratados nas suas aulas” (p. 60).

*Na aula de Ciências, os alunos fizeram desenhos de animais de duas e quatro patas. Depois, cada aluno fingiu ser um animal que conhece. Fazendo parte da aula contar uma história, cada um apresentou qualidades do animal - onde mora, o que come. Cada um fez ficha com os dados do animal que escolheu para contar a história dele.* Edson Ixã, professor Kaxinawá, AC. No seu diário de classe, o professor Ixã indica que, em seu trabalho pedagógico, toma decisões ao fazer a seleção de uma **série de conteúdos das chamadas ‘áreas de estudo’**. Ele também está mostrando como esses conteúdos **ganham sentido, se associados a um repertório já presente na cultura dos alunos**. Os conteúdos são trabalhados com instrumentos próprios de cada área de estudo [...]. (P. 62, grifos dos autores em itálico; grifos nossos em negrito).

O trecho acima corresponde à possibilidade de um trabalho com fraca classificação entre conteúdos próprios/cotidianos e acadêmicos. Esta perspectiva de construção curricular, em princípio, parece corresponder à reivindicada pelo campo de estudos sobre EEI com enfoque comunitário e separatista, contudo a ênfase parece ser colocada nas disciplinas, pois a forma de organização dos conteúdos escolares “construídos” nas escolas indígenas será “disciplinada”, nomeada ou controlada pelas disciplinas... Como se percebe no registro do professor Apurinã:

*Neste ano de 98, pretendo pesquisar na minha comunidade Apurinã, do km 45, as seguintes disciplinas: matemática, história Apurinã, geografia Apurinã, língua Apurinã e educação física. Na matemática, pretendo pesquisar onde ou em qual momento a matemática é usada no conhecimento Apurinã. E pretendo aprofundar mais o estudo da raiz quadrada. Na geografia Apurinã, pretendo pesquisar os seguintes conteúdos: sobre a chuva, o trovão, o arco-íris. Na história, pretendo pesquisar os seguintes conteúdos: sobre o surgimento do Tsorá (o Deus do Apurinã), mitos, e concluir a pesquisa sobre o passado do meu povo Apurinã. Na língua Apurinã, pretendo pesquisar os seguintes conteúdos: verbos, substantivos, pronomes e aprofundar mais a aprendizagem da língua. Na educação física, pretendo pesquisar o conhecimento da educação física na cultura Apurinã, ou seja, onde esse conteúdo se integra na cultura Apurinã. Todas as disciplinas da cultura Apurinã serão pesquisadas através dos velhos Apurinã que sabem contar.* Geraldo Aiwa, professor Apurinã, AM. (P. 82, grifo dos autores).

Salta aos olhos como o discurso disciplinar hegemônico dominou a maneira deste professor se referir a seus “conteúdos culturais” próprios: “*pretendo pesquisar na minha comunidade Apurinã, do km 45, as seguintes disciplinas: matemática, história Apurinã, geografia Apurinã, língua Apurinã e educação física*”. Para ele as disciplinas são um dado natural que apenas precisa “pesquisar” na sua “comunidade Apurinã”.

Desta forma, num olhar desatento, pode parecer que o controle do currículo oficial sobre a forma de trabalho dos professores com os conteúdos curriculares é fraco denunciando um enquadramento fraco sobre os professores na forma de organização do currículo, dando margens a um currículo local e integrado. Contudo, a presença marcante das disciplinas escolares, a organização do trabalho escolar a partir delas, mesmo que sob um enfoque interdisciplinar, pode resultar em forte classificação na forma de organização dos conteúdos, compatível com um currículo “coleção” ou disciplinar. Isto poderá ser mais bem analisado a partir do estudo das práticas curriculares efetivadas nas escolas indígenas pelo Brasil afora, o que poderá ser objeto de estudos posteriores.

De acordo com Lopes (2008, p. 82),

A matriz disciplinar é uma tecnologia de organização curricular que desenvolve mecanismos de organização e controle da escola (Macedo e Lopes 2002). Por um simples quadro de horário escolar, são definidos e controlados os conteúdos a serem ensinados, as atividades de professores e alunos, bem como o espaço e o tempo dessas atividades.

Ainda, segundo análises desta autora, podemos dizer que

[...] o currículo disciplinar permanece hegemônico, seja pelo processo disciplinar de elaboração dos parâmetros curriculares, seja pela permanência da disciplinarização nos livros didáticos [...], seja ainda pela organização disciplinar na formação de professores e nas escolas. (LOPES, 2008, p. 83).

Contudo, não negamos que a proposta do RCNEI, ao menos no âmbito da prescrição, aponta para a construção de currículos integrados, nos termos aqui elencados: dados pela interdisciplinaridade e pelas relações estabelecidas a partir do “diálogo” com os conhecimentos próprios e os temas transversais, os quais, de certa forma, são apresentados também como elementos integradores da construção curricular.

Por outro lado, evidenciamos forte ênfase nas disciplinas compatível com a construção de currículos seriais ou “classificados”. Lembramos que o RCNEI, seguindo a lógica dos PCN, na sua segunda parte (p. 51-338) propõe sugestões de como se trabalhar as disciplinas “clássicas”: Línguas, Matemática, História, Geografia, Ciências, Arte e Educação Física, além dos “temas transversais” específicos da EEI, articuladas aos conteúdos culturais próprios e aos outros conhecimentos de outros povos.

Ainda, é preciso advertir sobre a ideia recorrente de enfraquecimento das fronteiras entre os conhecimentos próprios e acadêmicos nas propostas e ilustrações de práticas aqui analisadas. Tal prática pode relacionar-se a um empobrecimento do currículo nos termos já elencados neste trabalho (Young, 2007, entre outros). Basta lembrarmos as considerações de D' Angelis (2006, p. 159), discutidas no primeiro capítulo, segundo o qual, o ensino centrado em conteúdos culturais pode resultar em má formação e/ou exclusão escolar.

Se voltarmos aos exemplos retirados do RCNEI, anteriormente citados, especialmente professor Kaxinawá, AC, Edson Ixã, sobre a “aula de Ciências” (p. 62) e do professor Apurinã, AM, Geraldo Aiwa, sobre a organização dos conhecimentos próprios a partir das “disciplinas”: “matemática, história Apurinã, geografia Apurinã, língua Apurinã e educação física” (p. 82), evidenciamos a forma simplificada e pouco aprofundada que os conhecimentos e as disciplinas acadêmicos são tratados na sua relação com o cotidiano.

Como denunciado por Paladino (2001; 2010), há uma tentativa de “disciplinamento” dos conhecimentos locais no âmbito das disciplinas e vice-versa, de modo que,

[...] os conhecimentos dos índios devem ajustar-se e circunscrever-se às ‘velhas disciplinas’ de português, matemática, geografia, história, ciências e educação física. Por exemplo, atividades tão diversas, como: ir tomar banho no rio, os ensinamentos e práticas referentes à ornamentação e à pintura corporal, os ritos de iniciação, danças, cantos, as maneiras adequadas de confeccionar artefatos, planta, caçar e pescar são classificadas nesse documento dentro da disciplina ‘educação física’, pelo simples fato, como aparece explícito, de envolver o corpo. (PALADINO, 2001, p. 104 *apud* NOBRE, 2009, p. 16)

De acordo com análises de Moraes e Neves (2007, p. 127),

Como parte do movimento para tornar os conhecimentos especializados mais acessíveis aos jovens, os segmentos do discurso horizontal são recontextualizados e inseridos nos conteúdos das disciplinas escolares. Contudo, tal recontextualização não leva necessariamente a uma efetiva aquisição. Quando os segmentos do discurso horizontal se tornam recursos para facilitar o acesso ao discurso vertical, tais apropriações são provavelmente mediadas através das regras distributivas da escola. A recontextualização dos segmentos é confinada a grupos sociais específicos, normalmente aos ‘menos aptos’. (MORAIS; NEVES, 2007, p. 127).

Segundo as autoras, “o discurso horizontal pode ser visto como um recurso crucial para o populismo pedagógico em nome de dar poder ou ouvir as vozes silenciadas, de forma a combater o elitismo e alegado autoritarismo do discurso vertical”. Contudo, devem ser consideradas as implicações para a igualdade de oportunidades e pelo respeito e reconhecimento da diversidade, pois, “a mudança na equidade de igualdade (‘de oportunidade’) para o reconhecimento da diversidade (da voz), pode ser bem responsável pela colonização do discurso vertical ou pela apropriação do discurso horizontal pelo vertical” (MORAIS; NEVES, 2007, p. 127).

Na seção seguinte trataremos dos indicativos de prática pedagógica na escola diferenciada, dando ênfase às relações estabelecidas entre professores, alunos e comunidade educativa indígena na construção/realização curricular realizada no campo de recontextualização pedagógica.

#### **4.2.2 Relações pedagógicas e controle do currículo**

De certa forma, as análises até aqui efetuadas se pautaram em unidades textuais (trechos) do RCNEI que relacionam ou dão indicativos de prática pedagógica, especialmente, no que diz respeito à seleção dos conhecimentos (“o quê” da prática pedagógica) para a escola diferenciada. Contudo, alguns aspectos da prática pedagógica proposta ou indicada no documento que dizem respeito ao “como” ou modo de transmissão podem ser aqui melhor analisadas, sobretudo, no que concerne ao enquadramento das relações estabelecidas nas salas de aulas no processo de seleção dos conteúdos do currículo e de distribuição de conhecimentos.

No que diz respeito às relações pedagógicas pretendidas no discurso curricular oficial evidenciado no RCNEI, nas orientações gerais de prática pedagógica prevalece a ideia de que o currículo nas escolas indígenas deverá ser construído de forma comunitária, orientado por “pedagogias indígenas” ou modos próprios de transmissão, o que denuncia um enfraquecimento do controle por parte do professor. Como podemos ver nos trechos abaixo:

**Comunitária:**

Porque **conduzida pela comunidade indígena**, de acordo com seus projetos, suas concepções e seus princípios. Isto se refere tanto ao currículo quanto aos modos de administrá-la. Inclui liberdade de decisão quanto ao

calendário escolar, à pedagogia, aos objetivos, aos conteúdos, aos espaços e momentos utilizados para a educação escolarizada. (P. 24, grifo nosso).

Outros trechos do documento, também reafirmam a necessidade do controle do processo de transmissão-aquisição de conhecimentos por parte da comunidade educativa indígena. Como segue:

Tem sido comum entre os professores indígenas apontar a **comunidade educativa como referência para a identificação e escolha de práticas pedagógicas mais adequadas às escolas indígenas**. Como já se vem demonstrando ao longo deste referencial, o respeito à comunidade educativa é sempre mencionado como dimensão ética de particular importância, enfatizada como fonte de conhecimento de um conjunto de atores que, junto ao próprio professor, deve conduzir o planejamento curricular. São os mais velhos, as lideranças políticas, os pais e outros parentes, os curandeiros, xamãs ou pajés, os artesãos, os agentes de saúde e agentes agroflorestais, além dos outros professores, quem fornecem o apoio necessário à construção do currículo. (P. 65, grifo nosso).

Contudo, em outros momentos, o discurso é favorável a um controle maior por parte do professor indígena que deve ser adequadamente preparado para a condução do processo de escolarização, mesmo que sob tutela da comunidade educativa a qual deverá sempre respeitar e a ela recorrer:

[...] b) o reconhecimento de que uma educação escolar de qualidade, adequada às particularidades culturais dos povos indígenas e às necessidades de interlocução com as escolas não-indígenas, só será realmente eficaz se **conduzida por professores índios** que devem, para tanto, ter acesso a cursos de formação inicial e continuada, especialmente planejados para o trato com as **pedagogias indígenas**. (P. 40).

[...]

A incorporação, à escola, dos "conhecimentos étnicos", sustenta a interculturalidade e permite reordenar e reinterpretar os saberes trazidos pelo patrimônio intelectual, social e moral, à luz de um novo contexto e na relação com outros conhecimentos. Tal diálogo é o que permite dar lugar ao que os professores índios e seus assessores vêm chamando de uma **pedagogia indígena**, para respaldar a construção dos currículos e a própria gestão da escola indígena.

**A construção de uma pedagogia escolar indígena vai ocorrendo com o trabalho de cada professor, em conjunto com sua comunidade educativa**, a partir de uma atitude de curiosidade que resulta em processos de investigação e criação [...]. (P. 65, grifos nossos).

Sobre os alunos e sua participação no processo, especialmente no que se refere à seleção de conteúdos, verificamos a proposição de relações pouco hierarquizadas, com

enquadramento fraco, em que alunos, professores e comunidade educativa são chamados a construir o currículo coletivamente:

Há um **processo de autoria**, em que os **alunos são convidados a ter um papel ativo em todo o processo de aprendizagem**, ao mesmo tempo em que tais relações se estabelecem em contextos sociais e históricos determinados. Assim se relacionam os conhecimentos das áreas de estudos aos conhecimentos desenvolvidos e acumulados por muitas gerações no cotidiano dos povos indígenas, naquele contexto e naquele momento. (P. 61, grifos nossos).

[...]

*Os conhecimentos devem ser discutidos entre alunos e comunidade, os professores, ensinando a respeitar e frequentar as aulas, e outros trabalhos de atividades produtivas.* Moisés, professor Guajajara, MA.

*Acho que é muito importante tomar decisões junto com a comunidade sobre esse interesse nosso de fortalecer as culturas.* José Hani, professor Karajá, MT.

*Os conteúdos devem ser discutidos com a participação da comunidade, com os alunos, os professores, os velhos, os pais dos alunos, com o capitão da aldeia, com os monitores de saúde, com os pajés.* Professores Ticuna, Alto Solimões, AM. (P. 65-66, grifos dos autores).

A ideia básica da seleção e da transmissão curricular parece estar ancorada na experiência, no cotidiano, de forma que: “*Se um dia alguém trouxer um peixe que foi pescado no riacho perto da nossa casa, ele seria nosso objeto de estudo.* Creuza Prumkwy, professora Krahô, TO” (p. 53, grifo dos autores). O que demanda decisões a serem tomadas diariamente por parte dos professores; o que pode acarretar em “improvisação” no planejamento curricular.

Ao desenvolver seu trabalho nas escolas indígenas, os professores têm que, diariamente, fazer escolhas e tomar decisões que exigem ações de planejamento, registro e avaliação.

- Que assunto vou trabalhar hoje com meus alunos?
- Os alunos vão estudar em grupos ou individualmente?
- Que tempo vou dedicar ao assunto escolhido?
- Vamos fazer pesquisa na aldeia ou a aula vai ser apenas dentro da sala de aula?
- Como vou avaliar o que os alunos aprenderam com essa atividade? (P. 57).

O trecho acima demonstra a possibilidade de que os conteúdos sejam escolhidos a cada dia, não ficando claros para os alunos: os conteúdos a serem trabalhados, a sequência, o

compassamento a ser imprimido na distribuição destes, nem os critérios de avaliação (ou o que se espera que eles aprendam).

Neste contexto, os alunos poderão adquirir regras de reconhecimento e de realização ligadas a este contexto específico (ligado à vida cotidiana), no sentido de selecionarem significados considerados adequados ou legítimos e de produzir textos de acordo com estes significados, mostrando assim um desempenho correto no contexto. Contudo, no que diz respeito à aquisição de conhecimentos acadêmicos, os quais serão requisitados nos exames de avaliação nacional (por exemplo) não podemos afirmar o mesmo... Tampouco, no que se refere ao questionamento desta sociedade e de suas contradições e injustiças sociais...

Na seção seguinte, analisamos no RCNEI o que está proposto para os livros ou materiais didáticos a serem usados nas escolas indígenas e suas implicações para o currículo no que concerne aos seus conteúdos, a título de diferenciação curricular

#### **4.2.3 Tentativas/propostas de diferenciação: os livros/materiais didáticos**

Gimeno Sacristán (1998, p. 150), afirma que, de forma predominante, os livros didáticos é que estruturam a prática escolar. Desta forma, são “o apoio imediato dos professores para tomar decisões quanto à programação de seu ensino”, pois estruturam o currículo, desenvolvem seus conteúdos e apresentam-nos aos professores em termos de estratégias de ensino.

De acordo com Cortesão e Stoer (2003), em determinadas situações pedagógicas, é através dos materiais didáticos que se faz a recontextualização pedagógica do saber.

Assim sendo, a grande tarefa de ‘tradução’, essencialmente, é realizada a nível da elaboração de materiais didáticos. Estes procuram combinar uma recontextualização dos saberes científicos contemplados pelos conteúdos programáticos, aqueles saberes que foram considerados importantes para serem transmitidos, e, simultaneamente, fazem uma interpretação de finalidades, e de metodologias, que constam do projeto curricular, tendo também em atenção os ritmos de aprendizagem que se esperam ‘normalmente’ dos alunos. (CORTESÃO; STOER, 2003, p. 200).

Para os autores, os materiais didáticos são produzidos para um grupo de alunos, considerados “normais”, ou seja, há uma ideia de uniformização ou homogeneização dos estudantes implícita na distribuição nacional de livros didáticos.

Por outro lado, alguns estudos têm denunciado o viés homogeneizante, ideológico e reprodutor de estereótipos nos livros didáticos enquanto veículos de orientações dominantes de significados (MANCINI, TROQUEZ, 2009).

Contudo, as orientações pedagógicas e os relatos de professores presentes no RCNEI denunciam a utilização de livros didáticos nacionais nas escolas indígenas<sup>101</sup>.

*Aí eu penso numa escola-maloca, voltada para a realidade da vida e da situação da comunidade. No livro didático, por exemplo, ao invés de uma escola de colarinho teria um índio pescando. Higino, professor Tuyuka, AM. (P. 26, grifo dos autores).*

[...]

*Se a gente não faz um plano de aula, não tem um roteiro certo, quando chega no fim do ano nem sabe o que deu. Até agora a gente nunca fez plano: pega um livro no início da aula, escolhe um exercício para dar. Então a gente quer saber como fazer planejamento para começarmos a melhorar nossas aulas. Professores Tiriyo e Kaxuyana, AP. (P. 57, grifo dos autores).*

[...]

Neste relato, o professor expressou o significado da pedra para os Pataxó, bastante diferente do significado dado pelos **livros de Ciências**. (P. 63, grifo nosso).

[...]

Não só uma língua, aquela dominante, mas as diversas línguas faladas pelos alunos. Não só uma geografia, ou uma só história e ciências, aquelas contidas nos **livros didáticos oficiais** e no saber escolar, mas o saber histórico e geográfico como um saber dialogado entre diferentes sociedades indígenas e não-indígenas, relacionadas naquele momento pela escola. (P. 104, grifo nosso).

Em contraposição ao viés homogeneizador dos livros didáticos nacionais, o discurso em defesa da diferenciação (BRASIL, 1998a) reclama a necessidade de produção de materiais didáticos específicos, de acordo com as realidades indígenas, pois a falta de material específico figura entre um dos principais entraves para a efetivação da escola diferenciada.

*As dificuldades vividas são: falta de contratação de professores e de material didático específico, estrutura física inadequada (livros fora da realidade). (P. 42, grifo dos autores).*

[...]

<sup>101</sup> Como dado empírico, destacamos que as escolas que atendem alunos indígenas pertencentes à Reserva Indígena de Dourados, MS, Brasil, fazem uso dos livros distribuídos pelo PNLD (verificação da pesquisadora), o que acreditamos ser a realidade das outras escolas indígenas do país (senão da maioria).

*Hoje eu percebo que a aula que eu quero e que nós queremos é buscar todo o conhecimento de nosso povo. A gente tentar fazer o nosso material didático e ali fazer o nosso programa. A dificuldade é como fazer esses programas. Porque esses livros das escolas, a gente vê que não são muito bons para a gente. A gente vê que não está ligado. Eu quero fugir desse rumo, desse caminho, para tentar buscar o que é nosso para a gente ali fazer o nosso trabalho, a nossa educação indígena.... Mas tudo tem que ter o início, tem que ter a base, para poder ir aprendendo. Kanatyó, professor Pataxó, MG. (P. 65, grifo dos autores).*

[...]

*Também o que tem nos livros leva à reprovação. O aluno não sabe o que é maçã, que vem de São Paulo e não dá em nossa região. Mas o município não aceitou minha forma de avaliação. Darcy Duarte, professor Marubo, AM. (P. 70, grifo dos autores).*

[...]

*As dificuldades que vivemos para construir esta escola diferenciada é que não temos livros diferentes. Os que temos são iguais aos da cidade e não falam de nossos povos indígenas... Este problema pode ser superado através da produção de livros nossos... Em cursos de formação e capacitação. Maria José Lima, Professora Xucuru, PE. (P. 80, grifo dos autores).*

Contudo, o discurso de diferenciação, voltado à construção de materiais didáticos específicos, evidencia o privilégio dado aos conhecimentos cotidianos, do tipo horizontal, não-acadêmico enquanto conteúdos a serem transmitidos/veiculados.

**4. A produção de materiais didático-pedagógicos:** pode ser resultado das ações de registro das atividades anteriores, como as reflexões sobre a prática, a iniciação à pesquisa e o estudo independente, que ganham, assim, uma função educacional e social, postas a serviço do trabalho docente. Muitos cursos de formação vêm funcionando como laboratórios de pesquisa e arte, com o recurso às chamadas oficinas de criação de textos e desenhos, teatro, escultura e música, tendo como referência temas definidos como de interesse, para a produção de livros e materiais áudio-visuais. Esses materiais têm uso e difusão nas escolas indígenas e não-indígenas do país. (P. 82, grifo dos autores).

Os relatos de professores indígenas dão a tônica do que deve ser registrado nos livros didáticos diferenciados. Um aspecto muito enfatizado é a necessidade de registro de aspectos históricos e culturais para serem ensinados às novas gerações, como verificamos no relato abaixo:

*O que eu tenho dificuldade é para me esclarecer mais e desenvolver o trabalho da minha história. Para passar dentro da minha escola indígena, para meus filhos que estão presentes dentro da área indígena. E inclusive elaborar uma cartilha para nós ensinarmos nossos filhos e os nossos netos que estão nascendo daqui para frente. Por isso, eu estou*

*interessado em pesquisar a minha história, música de mariri, cipó, pescaria, caçada, sonho, batismo, gavião etc. E para registrar no cartório para não se acabar mais. Como era a história de antigamente e a história do passado. Ex: o conhecimento do nosso avô, de 1940, como nossos parentes eram no tempo de cativo. Neste ano eu vou pesquisar nos outros lugares onde nossos parentes estão morando no Peru.*

*Eu, professor, penso no futuro em construir mais material didático dentro de área indígena para nossos alunos aprenderem. Paulo Siã, professor Kaxinawá, AC. (P. 82, grifos dos autores).*

No relato a seguir, privilegia-se o registro da história, do passado, e o estabelecimento de comparações com o presente no sentido de registrar também as transformações socioculturais:

*Vamos junto com os outros professores pesquisar, neste ano de 1998, um pouco da nossa história cultural, a dos Asheninka.*

- *como eram feitas as festas antigamente*
- *qual era o nome*
- *as músicas*
- *se tinha uma data certa para essa festa, se ainda são as mesmas de hoje ou se já mudou bastante*
- *que tipos de brinquedos eram utilizados para as crianças brincarem. O nome se o homem brincava e se as meninas também brincavam saber se era do próprio povo ou foi emprestado de outros quais são os de hoje e se teve muita mudança ou não.*

*Registrar tudo isso para servir de material para trabalhar na escola. E vamos trazer alguns materiais para o próximo ano, no próximo curso. Se realizarmos outra pesquisa também vamos trazer para mostrar. Isaac. S. Pinhanta, Valdete S. Pinhanta Komâyari, professores Asheninka, AC. (P. 82, grifos dos autores).*

Outro professor enfatiza o registro de letras de “cantorias” dos mais velhos na composição de cartilhas:

*No próximo ano vou fazer os velhos cantar nossas cantorias. Eu vou gravar no gravador para trazer a fita gravada aqui no curso, para fazer as cartilhas. Lá na minha escola ainda não tem cartilhas feitas para professor e alunos. Então, eu vou trazer esta fita gravada no gravador e outras mais etc. Miguel Alves, professor Kaxarari, RO. (P. 83, grifo dos autores).*

Conforme orientações do RCNEI, a construção de materiais didáticos deve ser realizada a partir de pesquisas nas comunidades, especialmente junto aos mais velhos, considerados detentores dos saberes e histórias tradicionais dos grupos, e de experiências

vividas em sala de aula “em diálogo” com as disciplinas escolares. O espaço privilegiado para a construção dos materiais específicos são os cursos específicos de formação de professores indígenas.

Reunidos nos cursos de formação, professores vêm organizando projetos de pesquisas, oficinas de produção de temas como vídeos e livros com temáticas específicas. E assim está sendo produzida uma variedade de materiais importantes ligados à **cartografia (como mapas diversos), à reflexão sobre o meio ambiente (com pesquisas de espécies da fauna flora) às narrativas históricas e míticas, às músicas e outras partes de sua tradição oral** etc. Há muitos exemplos extraídos das experiências dos professores indígenas em processo de formação nos variados cursos existentes hoje no país, com tendências e qualidades muito heterogêneas. Alguns cursos têm conseguido marcar sua existência por um rico e intenso processo de investigação, produzindo materiais de alto valor estético e cultural não só para as escolas indígenas. (P. 69, grifo nosso).

Na ocasião da publicação do RCNEI, o MEC financiou a publicação da “Coleção de livros didáticos do Referencial Curricular Nacional Para as escolas indígenas” (BRASIL, 1998b), elaborados a partir das experiências acima mencionadas. A coleção foi distribuída nas escolas indígenas juntamente com cópias do RCNEI. Trata-se de

[...] coleção de livros elaborados por professores de diferentes etnias, pretendendo oferecer referências, exemplificando como é possível a construção de material didático de qualidade adequado a cada comunidade indígena, e ao mesmo tempo, iniciar um intercâmbio entre os diferentes povos e escolas indígenas do país. (BRASIL, 1998b, p. 07).

Os livros publicados são: Geografia indígena (1996); O Livro das Árvores (1998); Xanetawa Parageta - Histórias das Nossas Aldeias (1996); Yama Ki Hwërimamouwi thë ã oni - Palavras escritas para nos curar (1977); Panyjeje Kue Sep - A nossa língua escrita no papel (1994); Adornos e Pintura Corporal Karajá (1998); Atlas Geográfico Indígena do Acre (1996); Aprendendo Português nas Escolas da Floresta (1997); Txopai e Itôhã (1997); O tempo passa e a história fica (1997); "Madikauku - os dedos das mãos": Matemática e Povos Indígenas no Brasil (1998)<sup>102</sup>.

<sup>102</sup> Cópias virtuais destes materiais estão disponíveis no site [www.dominiopublico.gov.br](http://www.dominiopublico.gov.br).

De modo geral<sup>103</sup>, estas publicações dizem respeito, entre outros, a aspectos da história, da língua e da dinâmica cultural local. Ou seja, são produzidos a partir de conhecimentos locais ou cotidianos. O RCNEI destaca o "Livro das Árvores" como exemplo:

O 'Livro das Árvores', de autoria dos Tikuna (AM), é um exemplo de como, ao se dar atenção a um tema socialmente importante como a terra e a biodiversidade, as disciplinas escolares de Ciências, Geografia, Línguas, História, Arte e ainda outras podem estar integradas num processo de contínua construção de novos e velhos conhecimentos nas escolas indígenas. (BRASIL, 1998a, p. 69).

Este livro ilustra, de um lado, o privilégio dado aos conteúdos locais/próprios, pois é uma publicação elaborada por professores indígenas com o objetivo de registrar aspectos históricos, conhecimentos práticos, valores simbólicos e inspiração poética no que concerne à "natureza segundo os Ticuna". De outro, sistematiza o resultado de um levantamento de dados e da elaboração de desenhos sobre a flora e a fauna regionais, apresentando "a intensa e rica relação dos Ticuna com as árvores que formam a floresta, focalizando o valor e o significado de várias espécies, preferencialmente nativas, para a sua sobrevivência física e cultural" (p. 07). Desta forma,

Não se trata de um livro de botânica, mas de uma memória das árvores, que permite aos Ticuna recordar a importância de cada uma delas na sua vida. Folheando página por página, compreende-se as razões que os levam à defesa e preservação de suas florestas, um patrimônio que deverá ser eterno, passando de pai para filho, como uma herança das mais belas e mais ricas. O livro acolhe o olhar dos Ticuna sobre a natureza que os cerca e lhes serve de morada, trazendo textos e imagens que fixam suas concepções do real e do imaginário, numa linguagem onde se entremeiam conhecimentos práticos, valores simbólicos e inspiração poética. Cabe destacar que os desenhos aqui apresentados, com exceção de dois, foram elaborados individualmente, ao passo que os textos são resultado de uma produção coletiva, baseados em um saber de domínio também coletivo. Este livro é dedicado principalmente às crianças e adolescentes, alunos das escolas Ticuna. Mas seria importante que também fosse lido pelas crianças não-índias das tantas escolas do país. Elas poderiam conhecer os Ticuna, contemplar seus desenhos e aprender sobre a floresta amazônica através da palavra de seus habitantes mais antigos. (GRUBER, 1997, p. 07).

---

<sup>103</sup> Ressaltamos a necessidade de uma análise aprofundada destes (e de outros) livros/materiais didáticos específicos produzidos para a escolarização indígena enquanto prescrição de "modelos" e/ou exemplos e de seu efetivo uso nas escolas, contudo isto deverá ser feito em estudos posteriores, dada a necessidade de recorte para esta pesquisa.

Trata-se de uma sistematização de conhecimentos locais que podem ser utilizados como material escolar nas escolas indígenas e, ainda, contribuir para o conhecimento a respeito das sociedades indígenas do Brasil nas escolas não indígenas. Contudo, diante do exposto até aqui, defendemos que, mesmo que seja importante considerar os saberes cotidianos como forma de respeito e valorização da diferença e como ponto de partida para o domínio dos conhecimentos especializados, os conteúdos locais não podem ser a “base” do currículo.

Não defendemos aqui uma postura etnocêntrica que desconsidere a construção de conhecimentos importantes e “úteis” pelas comunidades indígenas. Nem desconsideramos a legitimidade e o valor (medicinal, alimentício, estratégico) de determinados conhecimentos próprios ou tradicionais (medicinais, biológicos, botânicos, de manejo ambiental, entre outros) produzidos e reproduzidos pelas comunidades indígenas e as demais consideradas “tradicionais” os quais têm sido apropriados, não raro de forma indevida, por pesquisadores, empresários, entre outros (CUNHA, 2007; SANTILLI, 2011). Neste caso, quase sempre, o produto final irá atender às demandas do mercado de capitais.

A sistematização e o registro de conhecimentos próprios ou tradicionais têm sido discutidos e defendidos por muitos pesquisadores, bem como a proteção à propriedade intelectual destes conhecimentos indígenas coletivos ou individuais (CUNHA, 2007; SANTILLI, 2011; SANTOS, 2005). Neste sentido, a escolarização tem sido reclamada a dar sua contribuição (URQUIZA; BRAND; NASCIMENTO, 2011, p. 13).

Embora a elaboração de materiais didáticos específicos que contemple, entre outros aspectos, a sistematização de saberes próprios seja considerada uma das condições da escola indígena, Nascimento e Vinha (2007, p. 12) denunciam a quase inexistência de materiais específicos cerca de 10 anos depois da publicação do RCNEI (1998) e 20 anos depois da CF 1988.

Por outro lado, observamos que os poucos materiais que existem são resultado de experiências esparsas, produzidos a partir de conhecimentos locais ou cotidianos e se constituem, na maioria, em livros de “mitos”, contos, lendas, receitas... Isto pode ser verificado na “coleção de livros didáticos do Referencial Curricular Nacional Para as escolas indígenas” (BRASIL, 1998b) e nos materiais/livros que vem sendo produzidos, por exemplo, no Estado de MS, nos cursos de formação específicos de professores indígenas (MATO GROSSO DO SUL, 2002a, 2002b, 2002c, 2002d), entre outros.

Se por um lado, os livros didáticos que chegam às escolas do país, estabelecidos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), podem ser considerados veículos de preconceitos, de lógicas e ideologias dominantes, por outro, a construção de material diferenciado adaptado, voltado ao cotidiano, representa um risco grande de pouco avanço no domínio conceitual e na aquisição dos conhecimentos poderosos aqui discutidos.

O discurso de um currículo “intercultural” que combine os conhecimentos próprios dos diferentes grupos indígenas com os conhecimentos disciplinares “trazidos pelas ciências, traduzidos pela cultura escolar” (p. 61), ditos universais; produção de material didático específico para cada realidade indígena (contexto sócio-cultural e linguístico); calendário diferenciado do sistema oficial, entre outros aspectos ligados às dinâmicas culturais indígenas perpassa todo o RCNEI.

No que diz respeito à relação indivíduo, comunidade étnica e sociedade, destacamos que a proposta de diferenciação enunciada no RCNEI permanece a mesma já denunciada anteriormente (capítulo III) dada pelos enfoques culturalista, relativista, separatista, e comunitário em que os educandos índios são tomados na coletividade e as identidades a serem consideradas no processo de escolarização estariam restritas aos grupos étnicos específicos; sem que se apresente uma proposta consistente de diferenciação curricular voltada aos indivíduos e suas necessidades individuais de aprendizagem principalmente no que diz respeito aos indivíduos que frequentam escolas não específicas.

Desta forma, deve-se atentar para que as tentativas de diferenciação não correspondam a formas de segregação cultural e reprodução das desigualdades culturais e sociais (GRIGNON, 1995).

Como já discutido, a escola não tem superpoderes, mas pode ser usada para instrumentalizar os indivíduos (índios ou não) garantindo-lhes o domínio de conhecimentos especializados considerados válidos/poderosos no mercado de bens simbólicos e culturais e necessários ao exercício da cidadania crítica democrática. E desta forma, contribuir para que sejam institucionalizados os seus direitos básicos: o direito aos meios para o desenvolvimento de uma compreensão crítica da realidade e confiança para novas possibilidades; o direito a ser incluído social, intelectual, cultural e *individualmente*, sem ser absorvido; o direito à participação na construção, manutenção ou transformação da ordem social (BERNSTEIN, 1998, p. 24-25). Isto implica em uma participação como condição da *prática cívica* e opera no nível da política na direção da construção de uma sociedade democrática, mais justa e mais igualitária.

Neste sentido, acreditamos que práticas de diferenciação pedagógica voltadas aos indivíduos, suas especificidades (culturais, psicológicas, entre outras), suas necessidades educativas, seus percursos individuais, trariam grande contribuição ao processo de escolarização aqui discutido. Tais práticas se dariam através do estabelecimento de dispositivos de diferenciação pedagógica/do ensino, sem prejuízo dos conteúdos considerados necessários à formação acadêmica e crítica.

Como recurso ou alternativa para atender a diversidade das salas de aulas, Cortesão e Stoer (1999, 2003) propõem o uso de “dispositivos de diferenciação pedagógica” (ANEXO A) guiados pelo princípio da igualdade de oportunidades de acesso e de sucesso no processo de escolarização de grupos diversificados. Tais “dispositivos” são construídos a partir de um conhecimento etnográfico prévio sobre os alunos (características sócio-culturais e psico-afetivas dos indivíduos e dos grupos) no sentido de “recontextualizar os saberes considerados importantes pelo currículo”, no caso, os conhecimentos especializados ou acadêmicos, considerando as diferenças individuais e coletivas (étnicas, de gênero, de classe social, entre outras).

Neste sentido, os modos próprios de transmissão e de aprendizagem, os conhecimentos locais, as experiências cotidianas, as histórias de família e outros aspectos ligados à vida diária dos alunos, têm grande valor no sentido de valorização dos indivíduos, de suas origens (culturais, étnicas...) e, ainda, se constituem como “recurso” para a aquisição dos conhecimentos especializados a serem transmitidos pela escola.

Não ignoramos alguns avanços alcançados com a elaboração do RCNEI: a desestabilização da cultura escolar (“branca”, ocidental) com a inclusão de conteúdos próprios no currículo, mesmo que a relação estabelecida seja questionável; a própria proposta de integração disciplinar, ainda que passível de reestruturação; a participação dos professores índios na elaboração do documento; a possibilidade de atendimento diferenciado às minorias, mesmo que o formato da proposta também possa ser revisto; a consideração de modos próprios de ensinar (pedagogias próprias); a valorização de professores indígenas, entre outros.

No entanto, nossas análises são favoráveis à confirmação da hipótese de que o currículo prescrito para a educação escolar indígena, embora advogue para si o estatuto de diferenciado não consegue romper totalmente com a engenharia curricular nacional no que diz respeito ao princípio de organização por disciplinas tradicionalmente instituído/instituídas e ao trato de questões sociais mais amplas pela transversalidade.

Ainda, advertimos que a proposta de enfraquecimento das fronteiras entre conteúdos acadêmicos e conteúdos próprios, recorrente nos indicativos de prática pedagógica e nas proposições de materiais didáticos específicos, pode não garantir a aquisição de conhecimentos escolares especializados ou “poderosos” na direção da promoção da justiça social, do equilíbrio entre igualdade de oportunidades e do respeito à (s) diferença(s) ou à diversidade cultural. Além do “risco” de descaracterizar os conteúdos tradicionais ao serem transformados em conteúdos escolares pelos processos de **diálogos, associações, reelaboraões, reordenações, reinterpretaciones, sínteses**, operados no campo de recontextualização pedagógica nas salas de aulas.

## NOTAS FINAIS

Neste trabalho analisamos os limites e as possibilidades de diferenciação do discurso pedagógico oficial nas prescrições curriculares para a educação escolar indígena. Para tanto consideramos o contexto histórico mundial, de atenção às diferenças e/ou diversidade cultural, o qual ajudou a constituir no cenário nacional brasileiro um movimento em defesa da escola diferenciada para indígenas no qual militaram indigenistas, pesquisadores e outros agentes sociais.

Tal movimento culminou com garantias legais de atendimento à diferença, sobretudo, na CF/88 e na LDBEN/1996. Neste cenário, foram criados documentos específicos para orientar o oferecimento de educação diferenciada para indígenas, especialmente nos anos 90. Nestas orientações, a questão da construção curricular para as escolas indígenas ganhou especial atenção.

Fez parte do movimento, também, a constituição do campo de estudos voltado às especificidades da EEI. O levantamento bibliográfico revelou uma lacuna referente aos estudos curriculares específicos para/da/sobre EEI, e quando preenchida revelou pouco dialogar com os estudos desenvolvidos no campo do currículo.

Neste contexto intentamos o estabelecimento daquele diálogo, ou cruzamento, entre os campos de estudos da EEI e dos estudos curriculares, fundados na perspectiva da teoria crítica, numa vertente de análise sociológica. Esta intenção nos permitiu evidenciar que os estudos em EEI se constituíram em oposição aos enfoques etnocêntrico e integracionista, que nortearam o oferecimento de escolarização para os indígenas, desde o período colonial até o final dos anos 1980.

Assim, em oposição à nomeada “educação para índios”, defendeu-se a “educação indígena” numa perspectiva de interculturalidade delineada pelos enfoques bilíngue-bicultural, comunitário, relativista e culturalista na direção de uma proposta de EEI com um viés separatista pressupondo a construção de currículos locais e/ou específicos cujo norte deveria ser dado pelas comunidades educativas indígenas. Sob esta perspectiva, a ênfase recai no atendimento aos grupos étnicos específicos e no respeito a suas línguas, culturas e pedagogias próprias. Sob estes enfoques a escola deveria estar a serviço das comunidades

educativas indígenas e de seus objetivos coletivos relacionados à construção de autonomia e ao desenvolvimento de práticas de auto-sustentabilidade.

A partir das conquistas legais alcançadas com a CF/88 surgiu um novo enfoque — o legalista —, sob o qual se reivindicou a educação diferenciada no interior de uma ideia de legalidade e enfatizou-se a necessidade de que as proposições legais se cumprissem numa postura, quase sempre, *assistencialista* ou *tutelar*, no sentido de defender os direitos dos índios.

Nas produções mais recentes, realizadas a partir do final dos anos 1990, configurou-se um enfoque revisionista caracterizado por uma postura mais crítica diante das proposições, dos discursos e/ou práticas da EEI em curso. Sob este enfoque foram questionadas posturas essencialistas sobre as culturas e/ou comunidades indígenas no que diz respeito, sobretudo, à prática da interculturalidade nos processos escolares o que inclui a construção curricular.

No que diz respeito aos estudos curriculares, aproximamo-nos de definições e proposições de análise voltadas ao questionamento da ordem social vigente, seus processos de reprodução, os quais implicam em reprodução das injustiças sociais e das desigualdades na distribuição e acesso aos bens culturais da humanidade. Na arena curricular, tais processos passam pela seleção, distribuição e avaliação de conhecimentos.

A partir desta perspectiva, foi possível tecer considerações sobre as possibilidades de ruptura com esta ordem estabelecida a partir de uma educação crítica voltada à emancipação dos indivíduos. Esta educação considera o contexto de dinâmica cultural, que ocorre no mundo globalizado, dado por processos de diferenciação individuais, étnicos, culturais, linguísticos, e, sobretudo, no que concerne às desigualdades sociais; e apresenta como objetivo a construção da cidadania democrática, no sentido de garantir os direitos básicos dos indivíduos ao desenvolvimento pessoal, à inclusão e à participação nas decisões que afetam seus destinos.

Neste sentido, colocamos em foco as tensões existentes entre comunitaristas x universalistas, separatistas x interculturalistas nas propostas de escolarização. Para analisar tais tensões consideramos as discussões desenvolvidas no campo da EEI sobre universalismo e diferencialismo e suas implicações para a proposição curricular. Essa consideração nos levou à defesa de posição, que procurou aliar o respeito às diferenças à defesa da igualdade de

acesso e sucesso diante dos conteúdos culturais considerados válidos, ou poderosos, como garantia de “sobrevivência” e como ferramentas de luta contra as desigualdades sociais.

Ainda, defendemos que um olhar crítico precisa ser conferido à educação e aos processos de seleção, distribuição e avaliação dos conhecimentos no sentido de possibilitar aos indivíduos o seu questionamento e a percepção das dissimulações, dos interesses sociais em jogo na legitimação e reprodução destes.

A partir disto, a prescrição, que nos pareceu mais viável, necessita estar relacionada à ideia de um “currículo comum pluralista”, pois a educação, mesmo que destinada a grupos específicos, é realizada em um contexto de dinâmica cultural e torna-se, portanto, inconcebível a defesa de posturas culturalistas que buscam essencializar ou encerrar as culturas e/ou as identidades em currículos específicos/separatistas. Assim, o currículo deve ser gerido como instrumento de justiça e de promoção da igualdade, o que pressupõe um equilíbrio numa linha tênue entre o respeito às diferenças e a igualdade do ser.

Sob esta perspectiva, nos voltamos para o discurso pedagógico oficial para a gestão das diferenças, especificamente no contexto da EEI, no sentido de analisar os limites e as possibilidades de sua diferenciação nas prescrições curriculares para a educação escolar indígena. Para tal intento nos debruçamos sobre o conjunto de documentos que orientam a educação nacional de modo geral (CF 1988, LDBEN/1996, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, PCN/1998, entre outros) e de documentos específicos para EEI.

Depreendemos que as possibilidades de diferenciação delineadas pelas orientações curriculares nacionais e pelos documentos específicos são tangenciadas por tensões e/ou conflitos que evidenciam alguns de seus limites.

As orientações nacionais estabelecem os parâmetros gerais para o atendimento à diferença ou pluralidade cultural dadas pelo acréscimo de conteúdos específicos no currículo nacional (parte diversificada, temas transversais), no sentido de atender aos diferentes educandos e suas diferentes realidades socioculturais. Especificamente, para a EEI, cria a possibilidade do uso de pedagogias próprias e do ensino nas línguas maternas indígenas (ensino bilíngue).

Os documentos específicos procuram desenhar o currículo possível dentro desta moldura e enunciam que as escolas indígenas devem ser “específicas e diferenciadas”, o que

aponta para a possibilidade de construção de currículos locais para cada comunidade, aldeia, povo ou escola.

No que diz respeito à educação diferenciada, o discurso curricular oficial, oriundo dos documentos específicos, discutido neste trabalho, possui um enfoque basicamente comunitário/separatista e, sob este trata o indivíduo/educando como parte integrante de seu grupo étnico, cujos objetivos de vida/de futuro estão intrinsecamente relacionados aos objetivos da sua comunidade ou de seu grupo étnico.

Mesmo que se refiram à educação escolar, como sendo capaz de formá-lo para o exercício pleno da cidadania, não vislumbram possibilidades de que este indivíduo construa projetos de futuro para além das fronteiras étnicas. Ou seja, a cidadania proposta se estende às mesmas fronteiras.

Ainda, num movimento dialético/contraditório, ao mesmo tempo em que os documentos apontam para possibilidades de mudanças diante das novas conjunturas sócio-históricas vivenciadas, acabam por essencializar as comunidades indígenas como grupos homogêneos, portadores de “culturas específicas”, constituídos por indivíduos portadores de objetivos ou “ideais de futuro” comuns. E assim, acabam por essencializar também as identidades individuais, as línguas, as culturas e/ou tradições indígenas.

Por um lado, pretende-se, com o ensino dos conteúdos próprios, que os valores próprios/étnicos sejam norteadores do currículo no sentido de fortalecimento da identidade étnica e de promoção da autonomia e autodeterminação dos índios. Por outro, os materiais/livros didáticos nacionais estabelecidos pelo PNLD, a presença marcante das disciplinas escolares e as relações estabelecidas entre elas e os conhecimentos próprios denunciam a força de outros valores embutidos no discurso pedagógico.

No campo de recontextualização oficial, há a produção de discursos, que entendemos “dissonantes”, porque, de um lado, em prol da diferenciação, do respeito a diferenças; e, de outro, em prol de um currículo comum nacional voltado à construção da cidadania, uma cidadania ligada aos interesses da sociedade capitalista dominante e à sua orientação neoliberal.

Neste sentido, o discurso pedagógico oficial procura exercer o seu controle sobre a educação nacional por meio de seus dispositivos, configurados por regras de distribuição, de recontextualização e de avaliação do conhecimento. As primeiras, i.é, distributivas, orientam

para a constituição de uma base comum nacional para o currículo. As regras de recontextualização guiam a produção de materiais didáticos que são distribuídos nacionalmente pelo PNLDE, e, por fim, as de avaliação exercem o controle e a regulação oficial sobre o que deve ser considerado válido para o currículo nas escolas do país por meio dos sistemas nacionais de avaliação, tais como: SAEB, ENEM, entre outros.

Como discutido no terceiro capítulo, as tensões entre os discursos produzidos pelos documentos orientadores da educação nacional (PCN, Diretrizes Curriculares Nacionais, documentos que normatizam as avaliações nacionais) e os documentos específicos para a EEI, são ilustrativas da exposição acima. Por outro lado, o RCNEI acaba por trazer “em si” estas tensões, uma vez que não consegue romper com a organização curricular em torno das disciplinas e dos “temas transversais”. Ainda, pressupõe o enfraquecimento das fronteiras entre conteúdos acadêmicos e conteúdos locais o que representa limites ou obstáculos à aquisição dos conhecimentos especializados ou acadêmicos.

A explicação para esta “dissonância” parece estar na produção dos discursos operada no campo recontextualizador oficial por seus “agentes recontextualizadores”. Neste campo, há um jogo de forças entre os diferentes agentes, que entram em disputa pela definição das orientações em torno da escola diferenciada para indígenas (indigenistas, pesquisadores, agentes estatais, representantes da sociedade majoritária). Tais agentes procuram influenciar o campo recontextualizador oficial no sentido de garantir seus interesses no currículo: do campo indigenista em cruzamento com o acadêmico, há a pressão para a construção de currículos de base local, comunitários, na defesa de reclamados interesses endógenos dos grupos étnicos representados (identidade, autonomia, autodeterminação, sustentabilidade); do campo estatal e de segmentos representantes das classes dominantes na sociedade majoritária, advém a pressão para o atendimento dos interesses da sociedade em curso, qual seja, sua própria reprodução e, em consequência, a reprodução das desigualdades nela geradas.

As leituras realizadas, tanto bibliográficas sobre o tema como a documental, produzidos por órgãos oficiais nacionais e internacionais, nos permitiram observar que no cenário nacional foi se constituindo uma tensão no que diz respeito ao acolhimento ou inclusão das diferenças. De um lado, as pressões e reivindicações de grupos socialmente e culturalmente desprivilegiados por atendimentos diferenciados e, de outro, os interesses do mercado numa perspectiva de globalização. Esta tensão, portanto, reflexo das contradições da

sociedade capitalista focada no lucro e no acúmulo do capital em detrimento dos valores humanitários e da construção de uma sociedade verdadeiramente democrática<sup>104</sup>.

Embora Bernstein nos leve à compreensão de que o campo de recontextualização pedagógica pode oferecer uma relativa autonomia aos professores nas salas de aula, as quais podem se tornar locais de contestação e oposição, pesa, ainda, sobre as escolas (incluindo as diferenciadas) o controle e a regulação exercidos pelas regras do discurso pedagógico oficial.

A busca pela diferenciação é tangenciada por diversos conflitos ou tensões estabelecidos nas relações entre culturas específicas e culturas hegemônicas; culturas orais e culturas letradas; universalismo e diferencialismo; currículo comum e currículo específico; indivíduo, grupo étnico, sociedade e escolarização; entre outros, discutidos neste trabalho.

Tais conflitos nem sempre estiveram claros ou evidentes, contudo estão implícitos ou puderam ser recuperados a partir do discurso de diferenciação enunciado nos documentos e nos seus pressupostos, pois, *o invisível pode ser recuperado a partir do visível*. Neste sentido, não devem ser vistos como pólos opostos da realidade, mas como constituintes desta. Talvez devêssemos buscar uma forma de equilíbrio entre eles, como na metáfora da vara: encontrar o “ponto de curvatura”.

Diante disso, é preciso considerar que, se por um lado, os indígenas, como povos específicos, constituídos por dinâmicas culturais diferenciadas, línguas próprias, conquistaram grandes avanços legais em âmbito nacional e internacional, principalmente, no que diz respeito a direitos coletivos, o que inclui a educação comunitária (operada a partir de currículos específicos, locais, diferenciados); por outro, na direção das análises e discussões apresentadas por esta pesquisa, entendemos que abrir mão de um currículo mínimo comum nos processos de escolarização formal condizentes com as “etapas” da educação básica nacional pode conduzir à guetificação, ao separatismo, ao encerramento e, ainda, para a manutenção das estruturas que permitem a reprodução das desigualdades sociais nesta sociedade.

Em contrapartida, defendemos que um currículo que pretenda contribuir para a autonomia dos indivíduos precisa questionar esta sociedade e contribuir para a emancipação.

---

<sup>104</sup> Devido aos limites e/ou recortes necessários, o aprofundamento desta questão não foi feito neste trabalho ficando como indicação para estudos posteriores.

Destacamos, por fim, que a ênfase no indivíduo, aqui defendida, não significa o simples apelo iluminista à concorrência individual, mas pressupõe que os “alunos” sejam atendidos na sua especificidade, como membros de determinados segmentos sociais, minorias ou não, que tenham suas identidades contempladas no currículo e acesso ao conjunto de conhecimentos especializados considerados válidos/básicos, nos termos de Bourdieu, os capitais culturais (rentáveis) necessários para a mobilidade dos indivíduos ou grupos nesta sociedade. Ou melhor, para ir além... Que a educação os prepare para não simplesmente se adequarem a esta sociedade, fornecendo a força de trabalho (cidadã, criativa, autônoma, etc.) exigida pelo mercado de trabalho nas condições do mundo contemporâneo, mas que os possibilite questionarem este modelo de sociedade que aí está e, quem sabe, se tornarem sujeitos da transformação desta sociedade.

Propositadamente, não realizamos a defesa de um currículo nacional unificado ou único. Apenas defendemos a necessidade da seleção e distribuição de um rol de conteúdos comuns aos alunos da mesma faixa etária como garantia da igualdade de acesso e de sucesso na aquisição de conhecimentos especializados/acadêmicos considerados valiosos/poderosos e como realização do direito à “educação obrigatória”.

Ainda é preciso considerar que as prescrições específicas para a EEI não contemplam as inúmeras crianças indígenas que estudam em escolas comuns (não-específicas) pelo país afora, mas se direcionam à escolarização de crianças em escolas comunitárias, específicas e diferenciadas localizadas em áreas indígenas. Conseguimos observar a presença de políticas específicas para o atendimento do alunado com deficiência nas escolas comuns (da cidade), o que não acontece no tocante às especificidades linguísticas e culturais, entre outras, dos alunos indígenas.

Abrimos um parêntese para aduzir que, guardadas as devidas especificidades, os mesmos questionamentos apresentados à proposição de processos de escolarização e de construção curricular específicos para os indígenas podem ser direcionados para a educação no campo, a educação de sociedades quilombolas, entre outros grupos.

Uma proposta de diferenciação baseada no trato ou na gestão da diversidade nas salas de aulas, com foco nos indivíduos diferenciados e em suas necessidades educativas, no sentido de produzir uma discriminação positiva atenderia tanto os indígenas das escolas comunitárias como das escolas comuns, bem como outros indivíduos considerados diferenciados.

Sob esta perspectiva, restaria aos professores, agentes do campo de recontextualização pedagógica, fazerem uso do espaço contra hegemônico da produção dos discursos (a sala de aula), na tentativa de gerir a diversidade nas salas de aulas “comuns” pelo país afora em que se “acomodam” várias “diferenças”: alunos de diferentes segmentos sociais, comunitários, étnicos, orientações sexuais e de gênero, entre outras; e também nas salas ditas específicas e diferenciadas onde estas mesmas diferenças podem ser encontradas somadas às diferenças individuais que singularizam cada aluno (ritmo de aprendizagem, familiaridade/proximidade com a cultura escrita ou não, situação linguística, idiosincrasias, entre outras). Recordemos que os próprios indivíduos não escapam à lei da diferenciação interna da “mestiçagem”.

Por fim, destacamos que as desigualdades sociais e as diferenças na aquisição de bens culturais podem ser reforçadoras das diferenças e da segregação dos grupos minoritários. Advertimos que o foco exacerbado nas diferenças culturais, étnicas, de gênero, entre outras, podem ser uma artimanha discursiva dos grupos dominantes na sociedade majoritária para usurpar dos indivíduos pertencentes a grupos minoritários a consciência de classe. Neste sentido, o pertencimento a grupos funcionaria como um dispositivo para a dissimulação da consciência de classes. A frase: “somos iguais na diferença” pode significar falsamente: “não pertenço à classe desfavorecida, mas a grupos diferenciados...”.

Ainda, o protecionismo e a centralidade das ações com foco nas culturas específicas das minorias (populares, étnicas, de gênero) sem se considerar as relações de poder e dominação impostas pelos grupos dominantes da sociedade pode levar a uma acentuação das diferenças e da separação ou guetificação.

Apontamos ainda a necessidade de estudos posteriores sobre o cotidiano das escolas indígenas (ou não) no sentido de verificar os limites e as possibilidades de diferenciação empreendidas pelos professores nos processos de escolarização indígena. Os estudos podem ter como objetivo, entre outros fatores, analisar as práticas pedagógicas no que diz respeito à seleção, distribuição e avaliação do conhecimento em comparação ou em confronto com a prescrição oficial. Neste caso, poderíamos perguntar: como os professores, nas salas de aulas, específicas ou não, efetivam suas práticas em meio ao emaranhado de orientações gerais e específicas para o trato da diversidade? Como as escolas diferenciadas conduzem o currículo cotidianamente?...

Com certeza, no que diz respeito à EEI, há mais o que dizer/fazer e são enormes os desafios de se pensar as possibilidades de diferenciação sem negligenciar os princípios de justiça curricular, aqui evocados, aliados à igualdade do ser, à pulsão da educação por possibilitar o progresso do indivíduo (“ir além”) objetivando a cidadania democrática e, como utopia possível: a emancipação.

Entendemos que o que parece um ponto de chegada pode ser, muito mais, um ponto de partida, ou vice-versa.

## REFERÊNCIAS

- ANAYA, S. James. Os direitos humanos dos povos indígenas. In. Ana Valéria Araújo et al. **Povos indígenas e a lei dos “brancos”**: o direito à diferença. Brasília: MEC; SECAD; LACED/Museu Nacional, 2006. P. 167-203.
- APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1982.
- \_\_\_\_\_. **Educação e poder**. Porto alegre: Artes Médicas, 1989.
- \_\_\_\_\_. Repensando ideologia e currículo. In: MOREIRA, Antônio Flavio; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Orgs.) **Currículo, Cultura e Sociedade**. 2 ed. São Paulo: Cortez Editora, 1995, p. 39-58.
- \_\_\_\_\_. **Conhecimento oficial**: A educação democrática numa era conservadora. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1999.
- \_\_\_\_\_. Consumindo o outro: branquidade, educação e batatas fritas baratas. In: COSTA, Marisa Vorraber. (Org.). **Escola básica na virada do século**: cultura, política e currículo. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 25-44.
- \_\_\_\_\_. Para além da lógica do mercado: compreendendo e opondo-se ao neoliberalismo. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- \_\_\_\_\_. **Entrevista**: o Estado e as políticas educacionais no tempo presente. Uberlândia: UEU, dezembro de 2009. I CD-ROM.
- ASSIS, Eneida Corrêa de Assis. **Escola indígena, uma “frente ideológica”?**. Brasília, 1981. 204 p. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade de Brasília.
- BARBOSA, Priscila Faulhaber. Educação Indígena. **Em Aberto**. Brasília: INEP, ano 3, n. 21, abr/jun, 1984.
- BARBOSA, Marco Antônio. Autodeterminação: direito à diferença. São Paulo: Plêiade: Fapesp, 2001.
- BRAGA, Veronice Lopes de Souza. **O sistema de avaliação nacional da educação básica e os descaminhos para uma proposta de educação escolar indígena**. Dissertação (Mestrado em Educação) - UCDB, Campo Grande, 2010.
- BARTH, Fredrik. Grupos étnicos e suas fronteiras. In: POUTIGNAT, Philippe; STREIFF-FENART, Jocelyne. **Teorias da etnicidade**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.
- BATISTA, Terezinha Aparecida da Silva. **A luta por uma escola indígena em Te’Yikue**, Caarapó, MS. Dissertação (Mestrado em Educação) - UCDB, Campo Grande, 2005.
- BENTES, Iara. **MEC discute educação indígena no Mato Grosso do Sul**. 2011. Disponível em:  
<[http://portal.mec.gov.br/index.php?catid=206&id=2379&option=com\\_content&view=article](http://portal.mec.gov.br/index.php?catid=206&id=2379&option=com_content&view=article)>. Acesso em: 28 jan. 2011.

BERNSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico**: classe, códigos e controle. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Luis Fernando Gonçalves Pereira. Petrópolis: Vozes, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia, control simbólico e identidad**. Madrid: Morata, 1998.

BENITES, Tónico. **Mbo'e Kátia ñemoñe'ê há japo kuatia ñe'ê**: (Fazendo o papel falar e produzindo sua fala). Monografia (Graduação Normal Superior) - Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul, 2003.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Educação escolar indígena: um modo próprio de recriar a escola nas aldeias Guarani. **Cadernos Cedes**, Campinas, UNICAMP, vol. 27, n. 72, p. 197-213, 2007.

BONAMINO, Alicia; MARTÍNEZ, Silvia Alícia. Diretrizes e parâmetros curriculares nacionais para o ensino fundamental: a participação das instâncias políticas do Estado. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 23, n. 80, p. 368-385, set. 2002.

BOURDIEU, Pierre. A economia das trocas lingüísticas. In: ORTIZ, Renato (Org.). **Pierre Bourdieu**. São Paulo: Ática, 1983a, p. 156-183.

\_\_\_\_\_. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, Renato (Org.). **Pierre Bourdieu**. São Paulo: Ática, 1983b, p. 46-81.

\_\_\_\_\_. Gostos de classe e estilos de vida. In: ORTIZ, Renato (Org.). **Pierre Bourdieu**. São Paulo: Ática, 1983c, p. 82-121.

\_\_\_\_\_. O campo científico. In: ORTIZ, Renato. (Org.). **Pierre Bourdieu**. São Paulo: Ática, 1983d, p. 122-155.

\_\_\_\_\_. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 1990.

\_\_\_\_\_. Espacio social y espacio simbólico. Introducción a uma lectura japonesa de La distinción. In: Pierre Bourdieu. **Capital cultural, escuela y espacio social**. Madrid: Siglio Veintiuno Editores, 1997, p. 23-40.

\_\_\_\_\_. **A economia das trocas lingüísticas**. São Paulo: Edusc, 1998.

\_\_\_\_\_. **A economia das trocas simbólicas**. 6 ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

\_\_\_\_\_. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. **Pierre Bourdieu**: escritos de educação. 10 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2008, p. 39-64.  
BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. **Pierre Bourdieu**: escritos de educação. 10 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2008, p. 39-64.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean, Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino (tradução de Reynaldo Bairão). 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

BRAND, Antônio. História oral: perspectivas, questionamentos e sua aplicabilidade em culturas orais. **História**. São Leopoldo: Unisinos, v. 4, n. 2, p. 195-227, 2000.

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

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. **Plano Decenal de Educação para Todos**. Brasília, DF: MEC, 1993a. Versão atualizada. 120p.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Diretrizes para a política nacional de educação escolar indígena**. Brasília, DF: MEC/SEF/DPEF, 1993b.

\_\_\_\_\_. **Lei nº. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Congresso Nacional, dezembro, 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Coleção de livros didáticos do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas: informações para o professor**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998c.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: apresentação dos temas transversais**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998d.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília, DF: MEC/CNE/CEB, 1998e.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 14/1999**. Brasília, DF: MEC/CNE/CEB, 1999a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 03/1999**. Brasília, DF: MEC/CNE/CEB, 1999b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio**. Brasília, DF: MEC/SEMTEC, 1999c.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 10.172**, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Congresso Nacional, 2001.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais para Formação de Professores Indígenas**. Brasília, DF: MEC/SEF, 2002a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **As Leis e a Educação Escolar Indígena**. Programa Parâmetros em ação de Educação Escolar Indígena. Brasília, DF: MEC/SEF, 2002b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Quem são, quantos são e onde estão os povos indígenas e suas escolas no Brasil?:** Programa Parâmetros em ação de Educação Escolar Indígena. Brasília, DF: MEC/SEF, 2002c.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. **Decreto n. 5.051**, de 19 de abril de 2004. Promulga a convenção n. 169 da Organização Internacional do Trabalho - OIT sobre Povos Indígenas e Tribais. Brasília, DF: Senado, 2004.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Básica. **Indagações sobre currículo**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2008.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº. 6.861**, de 27-05- 2009, o qual dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências. Brasília, DF: Senado, 2009.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica**. Brasília, DF: MEC/CNE/CEB, 2010a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB Nº. 7**, de 7 de abril de 2010. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, DF: MEC/CNE/CEB, 2010b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. **Documento Final da I Conferência de Educação Escolar Indígena**, 2010c. Disponível em:  
<[http://coneei.mec.gov.br/images/pdf/documento\\_coneei.pdf](http://coneei.mec.gov.br/images/pdf/documento_coneei.pdf)>. Acesso em: dez. 2010.

BRITO, Silvia Helena Andrade de. **Escola e Movimento Indigenista no Brasil: da educação alternativa para o índio à educação escolar indígena (1970-1994)**. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFMS: Campo Grande, 1995.

BROSTOLIN, Marta Regina. Da política linguística à língua indígena na escola. **Revista Tellus**, Campo Grande, UCDB, n. 4, p. 27-35, 2003.

CANEN, Ana. Educação multicultural, identidade nacional e pluralidade cultural: tensões e implicações curriculares. **Cadernos de Pesquisa**, n. 111, dez. p. 135-149, 2000.

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

CANDAU, Vera Maria. (Org.) **Cultura(s) e educação: entre o crítico e o pós-crítico**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

CAPACLA, Marta Valéria. **O debate sobre a educação indígena no Brasil (1975-1995)**. Brasília; São Paulo: MEC/MARI-USP, 1995.

CAVALCANTI, Ricardo. Resenha. D'ANGELIS, Wilmar; VEIGA, Juracilda (Orgs.). Leitura e escrita em escolas indígenas. In: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Org). Experiências e Desafios na Formação de Professores Indígenas no Brasil. **Em Aberto**. Brasília: INEP, v. 20, n. 76, fev. 2003.

CELLARD, André. A análise documental. IN: POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Tradução de Ana Cristina. 2. ed. Rio de Janeiro: vozes, 2010.

CHARTIER, Anne-Marie. Escola, culturas e saberes. IN: XAVIER, Libânia Naciif et al. **Escola, cultura e saberes**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005, p. 9-28.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural: entre práticas e representações**. Lisboa/Rio de Janeiro: Difel/Bertrand, 1988.

CHERVEL, A. As histórias das disciplinas escolares. Reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & educação**. Porto alegre, n. 2, 1990, p. 177-229.

COLLET, Célia. **“Quero progresso sendo índio: o princípio da interculturalidade na Educação Escolar Indígena”**. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social). PGAS/MN/UFRJ, Rio de Janeiro, 2001.

COLLET, Célia Letícia G. A Noção de Interculturalidade e o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas. **Anais... Seminário Nacional Fronteiras étnicoculturais e fronteiras da exclusão: o desafio da interculturalidade e da equidade**. UCDB: Campo Grande, 2002.

COLLET, Celia Letícia Gouvêa. Interculturalidade e educação escolar indígena: um breve histórico. In: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Org). **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: MEC/UNESCO, 2006. (Coleção educação para todos, n. 8). Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001463/146327por.pdf>>. Acesso em: mar. 2009.

CORTESÃO, Luiza; STOER, Sthephen R. **“Levantando a pedra”**: da pedagogia inter/multicultural às políticas educativas numa época de transnacionalização. Santa Maria de Feira: Edições Afrontamento, 1999.

\_\_\_\_\_. A interface da educação intercultural e a gestão da diversidade na sala de aula. IN: GARCIA, Regina Leite; MOREIRA, Antônio Flávio. **Currículo na contemporaneidade**. São Paulo: Cortez, 2003, p. 189-208.

COSTA, Ana M. Bénard da et al. Diferenciação Curricular e Inclusão. In: **Currículos Funcionais - Manual para Formação de Docentes**. Instituto de Inovação Educacional do Ministério da Educação, 2000. Disponível em: <<http://malhatlantica.pt/ecae-cm/Inclusao.htm>>. Acesso em: nov. 2009.

CUNHA, Manuela Carneiro da (Org.). **História dos índios no Brasil**. São Paulo: Cia das Letras: SMC: FAPESP, 1992.

\_\_\_\_\_. **Antropologia do Brasil: mito, história, etnicidade**. 2. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

CUNHA, Manuela Carneiro da (Org.). Relações e dissensões entre saberes tradicionais e saber científico. **Revista USP**, São Paulo, n. 75, p. 76-84, set./nov. 2007.

DALMOLIN, Gilberto Francisco. Colonialismo, política educacional e a escola para povos indígenas. **Revista Tellus**, Campo Grande, UCDB, ano 3, n.4, p. 11-25, 2003.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Etnomatemática**: elo entre as tradições e a modernidade. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

D'ANGELIS, Wilmar. Limites e possibilidades de escolas indígenas. IN: D'ANGELIS, Wilmar; VEIGA, Juracilda (Orgs.). **Leitura e Escrita em Escolas Indígenas**. Campinas: Associação Brasileira de Leitura / Mercado das Letras. 1997, p. 155-165.

\_\_\_\_\_. Contra a ditadura da escola. **Cadernos Cedes**, Campinas, UNICAMP, v 49, p. 18-25, 2000.

\_\_\_\_\_. **Educação diferenciada**: o projeto colonialista da etno-escola. Ou: duas palavras sobre Paulo Freire, educação libertadora e autonomia. Comunicação apresentada à III Conferência sobre Pesquisa Sociocultural. Campinas, 2000. Cópia digitalizada.

\_\_\_\_\_. Contra a ditadura da escola. In: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Org). **Formação de professores indígenas**: repensando trajetórias. Brasília: MEC/UNESCO, 2006. p. 155-162. (Coleção educação para todos, n. 8). Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001463/146327por.pdf>>. Acesso em: mar. 2009.

D'ANGELIS, Wilmar; VEIGA, Juracilda (Orgs.). **Leitura e Escrita em Escolas Indígenas**. Campinas: Associação Brasileira de Leitura (ABL)/ Mercado das Letras. 1997, p. 155-165.  
DOMINGOS, Ana Maria; BARRADAS, Helena; RAINHA, Helena; NEVES, Isabel Pestana. **A teoria de Bernstein em sociologia da educação**. Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian, 1986.

ELESI - VIII ENCONTRO SOBRE LEITURA E ESCRITA EM SOCIEDADES INDÍGENAS. **A Inclusão das Línguas Indígenas no Mundo Digital**, Dourados: UFGD, 2010. Anotações da pesquisadora.

EMIRI, Loretta; MONSERRAT, Ruth (Orgs.). **A conquista da escrita**: encontros de educação indígena. São Paulo: Iluminuras, 1989.

FEDATTO, Nilce Aparecida da Silva. Idéia de Estado: um ponto de partida para compreender a educação básica. In: FREITAS, Dirce Nei Teixeira de; FEDATTO, Nilce Aparecida da Silva. **Educação básica**: discursos e práticas político-normativas e interpretativas. (Orgs.). Dourados, MS: Editora da UFGD, 2008. P. 15-34.

FERNANDES, Florestan. **Investigação etnológica no Brasil e outros ensaios**. Petrópolis: FUNAI, 1975.

FERREIRA, Mariana Kawall Leal. **Da origem dos homens à conquista da escrita: um estudo sobre povos indígenas e educação escolar no Brasil.** Dissertação (Mestrado em Antropologia Social). USP: São Paulo, 1992.

\_\_\_\_\_. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In: SILVA, A. L.; FERREIRA, M. K. L. F. (Orgs.). **Antropologia, História e Educação: a questão indígena na escola.** São Paulo: Global, 2001, p. 71- 111.

FERREIRA NETO, Edgard. História e etnia. In: CARDOSO, Ciro Flamarion Santana; Vainfas, Ronaldo (Org.). **Domínios da história: ensaios de teoria e metodologia.** Rio de Janeiro: Campus, 1997. p. 313-328.

FERREIRA NETTO, Waldemar. **Os índios e a alfabetização: aspectos da educação escolar entre os Guarani de Ribeirão Silveira.** 1994. 173 f. Tese (Doutorado em Semiótica e Linguística Geral) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e Cultura: a sociologia do conhecimento escolar.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

\_\_\_\_\_. Relações entre gerações e processos educativos: transmissões e transformações. **Congresso Internacional Co-Educação de Gerações.** SESC: São Paulo, out. 2003.

FRANCHETTO, Bruna. Sobre discursos e práticas na Educação Escolar Indígena. In: LIMA, Antônio Carlos de Souza; BARROSO-HOFFMANN, Maria (Orgs.). **Estado e povos indígenas: bases para uma nova política indigenista II.** Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria / LACED, 2002, p. 95-99.

FRANCHETTO, Bruna. Notas em torno de discursos e práticas na Educação Escolar Indígena. In: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Org.). **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias.** Brasília: MEC/UNESCO, 2006. (Coleção educação para todos, n. 8). Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001463/146327por.pdf>>. Acesso em mar. 2009.

FREIRE, José Ribamar Bessa. Fontes históricas para a avaliação da escola indígena no Brasil. **Revista Tellus,** Campo Grande, UCDB, ano 2, n. 3, p.87-98, out. 2002.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. **A avaliação da educação básica no BRASIL: dimensão normativa, pedagógica e educativa.** 2005. 289 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, USP, São Paulo, 2005.

GALLIAN, Cláudia Valentina Assumpção. **A recontextualização do conhecimento científico.** Os desafios da constituição do conhecimento escolar. 2009. 251 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontífca Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

GIMENO SACRISTÁN, J. **O currículo: uma reflexão sobre a prática.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

\_\_\_\_\_. **A educação obrigatória: seu sentido educativo e social.** Artmed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

GIMENO SACRISTÁN, J. **Educar e conviver na cultura global**: as exigências da cidadania. Porto Alegre: Artmed, 2002.

GIROUX, Henry. **Professores como intelectuais**: rumo à Pedagogia Crítica da Aprendizagem. Porto Alegre: ArtMed Editora, 1997.

GÓMEZ, Marcos Santos. Participación, democracia y educación: cultura escolar y cultura popular. **Revista Educación**. Granada, 339, p. 883-901, 2006.

GOODSON, Ivor F. **Currículo**: Teoria e História. 8 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2008.

GRIGNON, Claude. Cultura dominante, cultura escolar e multiculturalismo popular. In: SILVA, Tomaz, Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula**. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 2005, p. 178-189.

GRUBER, Jussara Gomes (Org.). **O livro das árvores**. Benjamim Constant: Organização Geral dos Professores Ticuna Bilíngues, Impressão: Gráfica e Editora Brasil Ltda., 1997. 96 p.

GRUPIONI, Luís Donizete Benzi. Livros didáticos e fontes de informações sobre as sociedades indígenas no Brasil. In: SILVA, A. L.; GRUPIONI, L. D. (Orgs.). **A temática indígena na escola**: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995, p. 481-525.

\_\_\_\_\_. Da aldeia ao parlamento: a educação escolar indígena na nova LDB. **Em Aberto**, Brasília, ano 14, n.63, jul./set. 1994.

GRUPIONI, Luís Donizete Benzi. Índios: passado, presente e futuro. In: **Cadernos da TV Escola – Índios no Brasil 1**. Brasília: MEC; SEED: SEF, 2001, p. 7-27).

\_\_\_\_\_. Experiências e Desafios na Formação de Professores Indígenas no Brasil. **Em Aberto**. Brasília: INEP, v. 20, n. 76, fev. 2003a.

\_\_\_\_\_. A educação indígena na academia: inventário comentado de dissertações e teses sobre educação escolar indígena no Brasil. In: GRUPIONI, Luís Donizete Benzi (Org). Experiências e Desafios na Formação de Professores Indígenas no Brasil. **Em Aberto**. Brasília: INEP, v. 20, n. 76, p. 197-238, fev. 2003b.

\_\_\_\_\_. **Formação de professores indígenas**: repensando trajetórias. Brasília: MEC/UNESCO, 2006. (Coleção educação para todos, n. 8). Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001463/146327por.pdf>>. Acesso em: mar. 2009.

\_\_\_\_\_. **Olhar longe, porque o futuro é longe**: Cultura, escola e professores indígenas no Brasil. 2008. 240 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

GRUZINSKI, Serge. **O Pensamento Mestiço**. São Paulo: Companhia das letras, 2001.

JÓFEJ – KAINGANG, LÚCIA FERNANDA. A proteção legal do patrimônio cultural dos povos indígenas no Brasil. In: Ana Valéria Araújo et. al. **Povos indígenas e a lei dos**

“**brancos**”: o direito à diferença. Brasília: MEC; SECAD; LACED/Museu Nacional, 2006. P. 122-145.

KAHN, Marina; FRANCHETTO, Bruna (Orgs.). Educação escolar indígena. **Em Aberto**. Brasília: INEP, ano 14, n. 63, jul./set. 1994.

KNIJIK, Gelsa. **Exclusão e resistência**: Educação matemática e legitimidade cultural. Porto alegre: Artes Médicas, 1996.

LADEIRA, Maria Elisa. 2004. Desafios de uma política para a educação escolar indígena. **Revista de Estudos e Pesquisas**, Brasília: FUNAI, v. 1, n. 2, p. 141-155, dez. 2004.

\_\_\_\_\_. **De ‘Povos Ágrafos’ a ‘Cidadãos Analfabetos’**: as concepções teóricas subjacentes às propostas educacionais. Texto apresentado na IV Reunião de Antropologia do MERCOSUL (RAM), em Novembro de 2005. Disponível em: <<http://www.trabalhoindigenista.org.br/papers>>. Acesso em: 21 jun. 2008.

LEITE, Carlinda; PACHECO, Natércia. Os dispositivos pedagógicos na educação inter/multicultural. **InterMeio**, Campo Grande, UFMS, v.13, n.27, p. 109-117, 2008.

LEITE, Carlinda. A flexibilização curricular na construção de uma escola mais democrática e mais inclusiva. **Território Educativo**, n.7, dez. 1999.

LIMA, Antonio Carlos de Souza. Diversidade cultural e política indigenista no Brasil. **Revista Tellus**, Campo Grande, UCDB, ano 2, n. 3, p.87-98, out. 2002.

LOPES, Alice Casimiro. Os parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio e a submissão ao mundo produtivo: o caso do conceito de contextualização. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 23, n. 80, p. 386-400, set. 2002. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 08 fev. 2011.

\_\_\_\_\_. **Políticas de integração curricular**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.

LOPES, Alice Casimiro. et al. **Currículo da educação básica (1996-2002)**. Brasília: MEC/ INEP, 2007.

LUCIANO, Gerssem José dos Santos [Baniwa]. **O índio brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: Ministério da Educação, SECAD; LACED/Museu Nacional, 2006.

\_\_\_\_\_. **Saberes indígenas e a escola**. In: XV Encontro Nacional de didática e Prática de Ensino (ENDIPE). Simpósio Educação Indígena (subtema 14). Belo Horizonte: UFMG, 2010. Arquivo digital gravado por Vânia Pereira de Souza.

LÜDKE, Hermengarda; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MAGNANI, Maria da Graça. **Imaginário Araribá**: a prática pedagógica a serviço da reconstrução de valores. 2000. 180 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2000.

MANCINI, Ana Paula Gomes; TROQUEZ, Marta Coelho Castro. *Desconstruindo estereótipos: apontamentos em prol de uma prática educativa comprometida eticamente com a temática indígena.* . **Revista Tellus**, Campo Grande, UCDB, ano 9, n. 16, p.181-208 , jan./jun. 2009.

MANFRÓI, José. **O papel da escola no contexto atual dos Kaiowá/Guarani da aldeia Te'y Kuê de Caarapó.** Um estudo a partir de lideranças e professores indígenas. 2002. 219 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, UNESP, Câmpus de Marília, Marília, 2000.

MATO GROSSO DO SUL. **Ñe'e Poty Kuemi.** Mbo'ehara Kuéra Kaiowá há guarani. 2 ed. Dourados: Projeto Ará Verá, SED-MS, 2002a. (Livro de contos em Língua Guarani).

\_\_\_\_\_. **Ñemombe'u je'upy rehegua.** Mbo'ehara Kuéra Kaiowá há guarani. Mato Grosso do Sul: SED-MS/ MEC, 2002b. Coleção Ñane Mba'eteéva Atykue. (Livro de receitas tradicionais em Língua Guarani: comidas e bebidas).

MATO GROSSO DO SUL. **Te'yi rembiapo.** Mbo'ehara Kuéra Kaiowá há guarani. Mato Grosso do Sul: SED-MS/ MEC, 2002c. Coleção Ñane Mba'eteéva Atykue. (Livro de receitas tradicionais em Língua Guarani: artefatos).

MATO GROSSO DO SUL. **Ñembohoky ñe' e Tesai rehehápe.** Mbo'ehara Kuéra Kaiowá há guarani. Mato Grosso do Sul: SED-MS/ MEC, 2002d. Coleção Ñane Mba'eteéva Atykue. (Livro de receitas tradicionais em Língua Guarani: remédios).

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

\_\_\_\_\_. Desafios e tendências na alfabetização em língua indígena. In: EMIRI, Loretta e MONSERRAT, Ruth (Orgs.). **A conquista da escrita: encontros de educação indígena.** São Paulo: Iluminuras, 1989, p. 9-16.

\_\_\_\_\_. Bilingüismo e escrita. IN: D'ANGELIS, Wilmar; VEIGA, Juracilda. (Orgs.). **Leitura e Escrita em Escolas Indígenas.** Campinas: Associação Brasileira de Leitura / Mercado das Letras. 1997, p. 89-104.

\_\_\_\_\_. Educação indígena na escola. **Cadernos Cedes**, Campinas, UNICAMP, vol. 19, n. 49, p. 11-17, 1999. ISSN 0101-3262.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, p. 387-559, set./dez. 2006.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital.** São Paulo: Boitempo, 2005.

MONTE, Nietta Lindenberg. **A construção de currículos indígenas nos diários de classe: estudo do caso Kaxinawá/Acre.** Niterói, 187 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, 1994a.

\_\_\_\_\_. Diário de classe: a construção do currículo indígena. **Série Documental: Relatos de Pesquisa**, Brasília: MEC/INEP, n.18, jul. 1994b.

MONTE, Nietta Lindenberg. **Escolas da floresta**: entre o passado oral e o presente letrado. Rio de Janeiro: Multiletra, 1996.

\_\_\_\_\_. E agora, cara pálida? Educação e povos indígenas, 500 anos depois. **Revista Brasileira de Educação**, n. 15, p. 118-133, 2000.

\_\_\_\_\_. **Novos frutos das escolas da floresta**: registros de práticas de formação. Rio de Janeiro: Nietta Lindenberg Monte, 2003.

MONTEIRO, John Manuel. O desafio da História Indígena no Brasil. In: SILVA, A. L.; GRUPIONI, L. D. B. (Orgs.). **A temática indígena na escola**: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995, p. 221-237.

MONTERO, Julio Mateos. **La disciplina hace al hombre**: apuntes sobre el reformismo en los orígenes de la escuela. El Pino de Tormes, Espanha, 2008. Mimeografado.

MORAIS, Ana Maria; NEVES, Isabel Pestana. A teoria de Bernstein: alguns aspectos fundamentais. **Revista Práxis Educativa**, v.2, n. 2, p. 115-130, 2007. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/894/89420204.pdf>>. Acesso em mar. 2010.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. O Campo do currículo no Brasil: os anos noventa. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p.83-107.

\_\_\_\_\_. Para quem e como se escreve no campo do currículo? notas para uma discussão. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, 14 (1), p. 73-93, 2001.

\_\_\_\_\_. O campo do currículo no Brasil: construção no contexto da ANPED. In: **Cadernos de Pesquisa**, n. 117, nov. p. 81-101, 2002.

MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. Sociologia e teoria do currículo: uma introdução. IN: MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Orgs.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez Editora, 1995. p. 7-38.

MORI, Angel Corbera. Apresentação. **Cadernos Cedes**, Campinas, UNICAMP, v. 19, n. 49, p. 5-10, 1999.

MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação -PENESB-RJ, 05/11/03. Digitalizado.

MURA, Fábio. O tekoha como categoria histórica: Elaboraões culturais e estratégias Kaiowá na construção do território. **Fronteiras - Revista de História**, Campo Grande, UFMS, v. 8, n. 15, p. 131. jan./jun. 2004.

NASCIMENTO, Adir Casaro. **Educação Escolar Indígena**: em busca de um conceito de educação diferenciada. 2000. 255 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, UNESP, Câmpus de Marília, Marília, 2000.

NASCIMENTO, Adir Casaro. Currículo, interculturalidade e educação indígena guarani/kaiowá. In: 30ª Reunião Nacional da ANPED, Caxambu. **Anais...** 2007. 1 CD-ROM.

NASCIMENTO, Adir Casaro; URQUIZA, Antonio H. Aguilera. Sustentabilidade, Autonomia e Educação Escolar Indígena. In: VIII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Centro-Oeste. **Anais...** Cuiabá: Universidade Federal de Mato Grosso, 2006. 1 CD-ROM.

\_\_\_\_\_. Currículo, diferenças e identidades: tendências da escola. **Currículo sem Fronteiras**, v.10, n.1, p.113-132, Jan/Jun. 2010.

NASCIMENTO, Adir Casaro; VINHA, Marina. Educação escolar indígena e o sistema nacional de educação. **ANPAE**, 2007. Disponível em: <[http://www.anpae.org.br/congressos\\_antigos/simposio2007/01.pdf](http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/01.pdf)> . Acesso em: mar. 2010.

NOBRE, Domingos. **Uma pedagogia indígena guarani na escola, pra quê?** Campinas: Curt Nimuendajú, 2009.

NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. **Pierre Bourdieu: escritos de educação.** 10 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2008.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XXIII, n. 78, p. 15-36 Abr. 2002.

\_\_\_\_\_. A herança escolar desigual e as suas implicações escolares. IN: \_\_\_\_\_. **Bourdieu e a Educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2004, p. 59-82.

OLIVEIRA, João Pacheco de. Muita terra para pouco índio? Uma introdução (crítica) ao indigenismo e à atualização do preconceito. In: SILVA, A. L.; GRUPIONI, L. D. B. (Org.). **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus.** Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995, p. 60-81.

OLIVEIRA FILHO, João Pacheco de. **Ensaio de Antropologia Histórica.** Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1999.

PACHECO, José Augusto. A educação para a cidadania: o espaço curricularmente adiado. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, jul./dez. 2000.

Disponível em:

<<http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php?journal=revistateias&page=article&op=viewFile&path%5B%5D=39&path%5B%5D=41>> . Acesso em: 4 nov. 2010.

\_\_\_\_\_. **Escritos curriculares.** São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. Notas sobre diversificação/diferenciação curricular em Portugal. **InterMeio: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação.** Campo Grande: UFMS, v. 14, n. 28, p. 178-187, jul./dez. 2008.

PAES, Maria Helena Rodrigues. A questão da língua na escola indígena em aldeias Paresi de Tangará da Serra-MT. **Revista Brasileira de Educação**, n. 21, p. 52-60, 2002.

PALADINO, Mariana. **Educação Escolar Indígena no Brasil contemporâneo: entre a "revitalização cultural" e a desintegração do modo de ser tradicional**. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Museu Nacional, UFRJ, Rio de Janeiro, 2001.

PALADINO, Mariana. **Estudar e experimentar na cidade: Trajetórias sociais, escolarização e experiência urbana entre "Jovens" indígenas Ticuna, Amazonas**. 2006. 366 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Museu Nacional, UFRJ, Rio de Janeiro, 2006.

\_\_\_\_\_. **Educação Escolar Indígena no Brasil Contemporâneo: entre a "revitalização cultural" e a "desintegração do modo de ser tradicional"**. Disponível em: <<http://www.lafape.iel.unicamp.br/publicacoes/IIICFSR.pdf>>. Acesso em: Ag. 2010.

PARASKEVA, João. Uma ferramenta simplista para um fenômeno letal e a emergência de Ralph Tyler. In: \_\_\_\_\_. **Ideologia, cultura e currículo**. Portugal: Didáctica Editora, 2007. p. 85-131.

PAULA, Eunice Dias de. A interculturalidade no cotidiano de uma escola indígena. **Cadernos Cedes**, Campinas, UNICAMP, v. 19, n. 49, p. 76-91, 1999.

\_\_\_\_\_. O caso Tapirapé: uma escola indígena frente às políticas públicas. **Revista Tellus**, Campo Grande, UCDB, v.14, p. 171-183, 2008.

PEREIRA, Levi Marquez. **Imagens Kaiowá do sistema social e seu entorno**. 2004. 403 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

PESSANHA, Eurize Caldas; SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. Observatório de cultura escolar: as potencialidades da centralidade da(s) cultura(s) para as investigações no campo do currículo (PGEduc—UFMS). In: AMORIM, Antonio Carlos; PESSANHA, Eurize (Orgs.). **As potencialidades da centralidade da(s) cultura(s) para as investigações no campo do currículo**. 2006. Disponível em: <<http://www.fe.unicamp.br/gtcurriculoanped/29RA/trabalhos/TEGT122006.pdf>>. Acesso em: Set. 2007.

PETITAT, André. As teorias gerais. Parte 1: A escola e a produção/reprodução da sociedade. In: \_\_\_\_\_. **Produção da escola, produção da sociedade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994. p. 4-41.

PINEAU, Plabo. Como a noite engendra o dia e o dia engendra a noite. Revisando o vínculo da produção mútua entre escola e Modernidade. **Pro-Posições**, v. 19, n. 3, set./dez. 2008.

PUCCI, Bruno. Teoria Crítica e educação. In: PUCCI, Bruno (Org.). **Teoria Crítica e educação: a questão da formação cultural na escola de Frankfurt**. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2007. p.11-58.

FÁVERO, Osmar; IRELAND, Timothy Denis (Orgs.). **Educação como exercício de diversidade**. 2 ed. Brasília: UNESCO/ MEC/ANPED, 2007. 476 p. (Coleção educação para todos, n. 7).

RAMOS, Maria de Lourdes Lôpo. Educação e currículo: as políticas públicas educacionais dos anos 90. **Alpharrabius – Revista do Curso de História**. - UEPB – EDUEP. v. 2, n 1, 2008.

Disponível em: <[http://eduep.uepb.edu.br/alpharrabios/v2-n1/pdf/EDUCACAO\\_E\\_CURRICULO.pdf](http://eduep.uepb.edu.br/alpharrabios/v2-n1/pdf/EDUCACAO_E_CURRICULO.pdf)>. Acesso em: mai. 2011.

ROSSATO, Veronice Lovato. **Os resultados da Escolarização entre os Guarani em Mato Grosso do Sul**. “Será o Letrao ainda um dos nossos?”. Dissertação (Mestrado em Educação) – UCDB, Campo Grande, 2002.

SÁNCHEZ, Janina Mirtha Gladys Moquillaza. **Currículo Intercultural: a arte como sistema simbólico cultural na escola de branco - um estudo a partir da arte na educação escolar, na aldeia tupi-guarani de Piaçaguera**. 2006. 228 f. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

SANTILLI, Juliana. **A biodiversidade e as comunidades tradicionais**. 2011. Disponível em: <<http://homologa.ambiente.sp.gov.br/ea/adm/admarqs/JulianaS.3.pdf>>. Acesso em 22 nov. 2011.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz, Tadeu da. (Org.). **Alienígenas na sala de aula**. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 2005, p. 178-189.

SANTOS, Sílvio Coelho dos. Os direitos indígenas no Brasil. In: **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995. p. 87-105.

SANTOS, Laymert Garcia. Saber tradicional x saber científico. In: **Povos Indígenas no Brasil, 2001- 2005**. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2005. Disponível em: [http://pib.socioambiental.org/files/file/PIB\\_institucional/Saber\\_tradicional\\_saber\\_cientifico.pdf](http://pib.socioambiental.org/files/file/PIB_institucional/Saber_tradicional_saber_cientifico.pdf)>  
Acesso em: 22 nov. 2011.

SANTOS, L. L. de C. P.; LOPES, J. DE S. M. Globalização, multiculturalismo e currículo. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (Org.). **Currículo: questões atuais**. Campinas: Papyrus, 1997, p. 29-38.

SANTOS, Lucíola Licínio de C. P. Políticas públicas para o ensino fundamental: Parâmetros Curriculares Nacionais e Sistema Nacional de Avaliação (SAEB). **Educação & Sociedade**, Campinas, vol.23, n.80, p. 346-367, set. 2002.

\_\_\_\_\_. Bernstein e o campo educacional: relevância, influências e incompreensões. **Cadernos de Pesquisa**, n. 120, p. 15-49, nov. 2003.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Edição comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008.

SCANDIUZZI, Pedro Paulo. **Educação indígena x educação escolar indígena**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

SEKI, Lucy (Org.). **Linguística indígena e educação na América Latina**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1993.

SHIROMA, Eneida Oto et al. **Política educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SILVA, Aracy Lopes da. A educação indígena entre diálogos interculturais e multidisciplinares: introdução. In: SILVA, A. L., FERREIRA, M. K. L. F. (Orgs.). **Antropologia, História e Educação: a questão indígena na escola**. São Paulo: Global, 2001. p. 9-25.

SILVA, A. L.; FERREIRA, M. K. L. (Orgs.). **Antropologia, História e Educação: a questão indígena na escola**. São Paulo: Global, 2001a.

\_\_\_\_\_. **Práticas Pedagógicas na Escola Indígena**. São Paulo: FAPESP/Global/MARI, 2001b.

SILVA, A. L.; GRUPIONI, L. D. B. (Orgs.). **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995.

SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. Faces de uma história curricular: textos curriculares oficiais para a escolarização dos deficientes no Brasil (1979 e 1998). **Cadernos de Pesquisa** – pensamento educacional, Curitiba, v. 3, n. 6, p. 179-197, 2008a. Disponível em: <[http://www.utp.br/Cadernos\\_de\\_Pesquisa/pdfs/cad\\_pesq6/12\\_faces\\_cp6.pdf](http://www.utp.br/Cadernos_de_Pesquisa/pdfs/cad_pesq6/12_faces_cp6.pdf)>. Acesso em: mar. 2009.

\_\_\_\_\_. Gestão controlada das diferenças no/pelo currículo: leituras e leitores da diferenciação curricular na escola inclusiva. **Revista E-Curriculum**, São Paulo: PUC, v. 4, n. 1, dez. 2008b. Disponível em: <http://www.pucsp.br/ecurriculum>>. Acesso em: mar. 2009.

\_\_\_\_\_. **Observatório de cultura escolar (5): estudo de documentos curriculares locais e suas implicações para construção da diferenciação/flexibilização curricular (1998-2008)**. Campo Grande: UFMS/OCE/CNPq, 2009. Digitalizado.

SILVA, Marcio Ferreira da; AZEVEDO, Marta Maria. Pensando as escolas dos povos indígenas no Brasil: o Movimento dos Professores Indígenas do Amazonas, Roraima e Acre. In: SILVA, A. L.; GRUPIONI, L. D. B. (Orgs.). **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995. p. 148 - 164.

SILVA, Marcos Antonio da; JONHSON, Guillermo. Racismo e Relações Internacionais: o impacto da conferência de Durban no Brasil. In: IV Seminário Racismo e antirracismo: educação para a diversidade. **Anais...** Dourados: UFGD, 2011. Disponível em: <[www.ufgd.edu.br/reitoria/neab/...racismo-e-antirracismo.../file](http://www.ufgd.edu.br/reitoria/neab/...racismo-e-antirracismo.../file)>. Acesso em: ago. 2011.

SILVA, Régis Henrique dos Reis. **A universalidade das políticas públicas da diferença: O caso das políticas de educação especial dos Estados Unidos, Espanha e Brasil**. Disponível em: <<http://www.simposioestadopoliticas.ufu.br/imagens/anais/pdf/BC04.pdf>>. Acesso em março de 2011.

SILVA, Rosa Helena Dias da. A autonomia como valor e articulação de possibilidades: o movimento dos professores indígenas do Amazonas, de Roraima e do Acre e a construção de uma política de educação escolar indígena. **Cadernos Cedes**, Campinas, UNICAMP, v. 19, n. 49, p. 62-75. 1999.

SILVA, Rosa Helena Dias da. Movimentos indígenas no Brasil e a questão educativa: relações de autonomia, escola e construção de cidadanias. **Revista Brasileira Educação**, n. 13, p. 95-112, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

\_\_\_\_\_. Apresentação. In: PUCCI, Bruno (Org.). **Teoria Crítica e educação**: a questão da formação cultural na escola de Frankfurt. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2007, p.7-10.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. São Paulo: Ed. Ática, 1987.

SOUSA, Neimar Machado de *et. al.* Conflitos interculturais em torno das casas de bê-á-bá do Itatim durante o século XVII. In: IV Seminário Internacional Fronteiras Étnico-culturais e Fronteiras da Exclusão. **Anais...** Campo Grande: UCDB, 2010. 1 CD-ROM.

TASSINARI, A. M. I. Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In: LOPES da SILVA, A. ; FERREIRA, M. K. L. (Orgs.) **Antropologia, História e Educação**: a questão indígena e a escola. São Paulo: Global, 2001.

TEDESCHI, Losandro Antonio. Interculturalidade: a igualdade e a diferença em debate. In: TEDESCHI, Losandro Antonio et al. (Org.) **Abordagens interculturais**. EDURI/Martins livreiro, 2009. p. 11-22.

THIN, Daniel. Para uma análise das relações entre famílias populares e escola: confrontação entre lógicas socializadoras. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 32, p. 211-225, 2006.

TROQUEZ, Marta Coelho Castro. **Educação Escolar Indígena e Instituições de Ensino Superior em Dourados**: um compromisso legal e ético-social. Monografia (Especialização em Educação) - UFMS – Campus de Dourados, 2002.

\_\_\_\_\_. **Professores índios e transformações socioculturais em um cenário multiétnico**: a Reserva Indígena de Dourados (1960-2005). Dissertação (Mestrado em História) – UFGD, Dourados, 2006.

TSUPAL, Nancy Antunes. **Educação indígena bilíngüe, particularmente entre os Karajá e Xavante**: alguns aspectos pedagógicos, considerações e sugestões. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 1978.

TUBINO, Fidel. **Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico**. 2004. Disponível em: <[http://www.pucp.edu.pe/ridei/pdfs/inter\\_funcional.pdf](http://www.pucp.edu.pe/ridei/pdfs/inter_funcional.pdf)>. Acesso em agosto de 2010.

URQUIZA, Antonio H. Aguilera; BRAND, A. J.; NASCIMENTO. A.C. **Acadêmicos indígenas em Mato Grosso do Sul** – saberes tradicionais e as lutas por autonomia de seus povos. 2011. Disponível em:  
<<http://www.anped.org.br/app/webroot/34reuniao/images/trabalhos/GT11/GT11-1023%20int.pdf> >. Acesso em 20 jan. 2012.

VEIGA, Juracilda; SALANOVA, Andrés (Orgs.). **Questões de Educação Escolar Indígena:** da formação do professor ao projeto de escola. Brasília: FUNAI/DEDOC, Campinas/ALB 2001.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura e sociedade**. São Paulo: Editora Nacional, 1969.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

YOUNG, Michael. Pra que servem as escolas? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007.

**ANEXO A – QUADRO 1 – CONTRASTE ENTRE MATERIAIS DIDÁTICOS E DISPOSITIVOS DE DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA**

<b>Características</b>	<b>Materiais Didáticos</b>	<b>Dispositivos de Diferenciação Pedagógica</b>
Contexto de origem e/ou condições de origem	Daltonismo cultural [desconsidera as diferenças individuais e coletivas] Oferta de igualdade de oportunidade através de propostas uniformes de ensino/aprendizagens	Sensibilidade à existência de diferentes grupos sócio-culturais Diferenciação do ensino como contribuição para uma maior possibilidade de igualdade de sucesso
Finalidades	Veicular as decisões curriculares tomadas no Centro Colaboração na eficácia do processo de ensino Contribuir para consecussão de metas estabelecidas pelo currículo	Adequar (recriando) o processo de aprendizagem a características dos grupos e adquirir também os saberes considerados essenciais pelo currículo Contribuir para o domínio de um bilinguismo cultural
Quadro teórico de referência	Funcionalismo Reprodução cultural	Teoria crítica Investigação-ação
Efeitos de utilização do processo	Normalização da aprendizagem	Diferenciação da aprendizagem
Local de origem	Concebidos no centro ou segundo orientações centrais	(Re) criados na periferia [nas escolas]
Relação com o saber	Produtos de recontextualização em forma de tradução de um saber científico	Produto original da elaboração de um saber pedagógico sobre diferentes conteúdos disciplinares
Relacionamento com o professor	Recurso ao professor executor	Recurso ao professor como investigador e agente de intervenção
Relação teoria/prática	Relação a “dois-tempos” pela aplicação da teoria à prática	Produto da interação teoria-prática: simultaneidade
Relação com o tempo	Perenidade	Precariedade [em permanente recriação]

Fonte: CORTESÃO, Luiza; STOER, Stephen R. A interface da educação intercultural e a gestão da diversidade na sala de aula. IN: GARCIA, Regina Leite; MOREIRA, Antônio Flávio. **Currículo na contemporaneidade**. São Paulo: Cortez, 2003, p. 205.

## ANEXO B – 4 - O CURRÍCULO E SUA FLEXIBILIZAÇÃO

O respaldo legal à organização curricular específica da educação escolar indígena, em relação às demais modalidades do Sistema Educacional Brasileiro, está assegurado pela **Constituição Federal de 1988**, artigo 210, que garante às comunidades indígenas o uso das próprias línguas e a utilização de seus processos próprios de aprendizagem. Também a **LDB**, no artigo 79, delibera sobre o desenvolvimento dos currículos e programas específicos, pelo Sistema de Ensino, incluindo-se processos pedagógicos, línguas, conteúdos culturais correspondentes às diversas sociedades indígenas. A LDB acentua, ainda e enfaticamente, a diferenciação da escola indígena em relação às demais escolas dos sistemas pelo bilingüismo e pela interculturalidade. Outros dispositivos presentes na LDB abrem possibilidade para que a escola indígena, na definição de seu projeto pedagógico, estabeleça não só a sua forma de funcionamento, mas os objetivos e os meios para atingi-los.

Com relação à elaboração do currículo, a LDB enfatiza, no artigo 26, a importância da consideração das "características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela" de cada escola, para que sejam alcançados os objetivos do ensino fundamental. No caso das escolas indígenas, para que seja garantida uma educação diferenciada, não é suficiente que os conteúdos sejam ensinados através do uso das línguas maternas: é necessário **incluir conteúdos curriculares propriamente indígenas** e acolher modos próprios de transmissão do saber indígena. Mais do que isso, é imprescindível que a elaboração dos currículos, entendida como processo sempre em construção, se faça em estreita sintonia com a escola e a comunidade indígena a que serve, e sob a orientação desta última.

Para que isto seja possível, é imperativo que os sistemas estaduais de ensino propiciem os meios necessários para que os professores índios, juntamente com as suas comunidades, formulem os currículos de suas escolas.

**O conjunto de saberes e procedimentos culturais produzidos pelas sociedades indígenas poderão constituir-se na parte diversificada do conteúdo de aprendizagem e de formação que compõem o currículo.** São eles, entre outros: língua materna, crenças, memória histórica, saberes ligados à identidade étnica, às suas organizações sociais do trabalho, às relações humanas e às manifestações artísticas.

Os conjuntos de saberes historicamente produzidos pelas comunidades, priorizados no processo educativo entre alunos e professores, deverão compor a base conceitual, afetiva e cultural, a partir da qual vai-se articular ao conjunto dos saberes universais, presentes nas

diversas áreas do conhecimento, estabelecendo o diálogo entre duas naturezas e de significado social relevante, caso seja mediado por um processo de ensino-aprendizagem de caráter crítico, solidário e transformador na ação educativa.

O "Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI)" enfatiza a necessidade de uma construção curricular liberta das formalidades rígidas de planos e programas estatísticos, e pautada na dinâmica da realidade concreta e na sua experiência educativa vivida pelos alunos e professores. São aspectos fundamentais para as escolas indígenas: a natureza dos conteúdos, a periodicidade do estudo, os espaços que serão utilizados, as articulações entre as áreas de conhecimento, a escolha de temas de interesse e a metodologia a ser desenvolvida. Além da flexibilização curricular, em função da realidade comunitária e micro-social, em relação à turma e à escola, o RCNEI revela uma preocupação com as diferenças individuais, que determinam ritmos variáveis de aprendizagem entre educandos, em um mesmo grupo, fazendo-se necessário organizar o trato com o conhecimento e as formas de comunicação em níveis de complexidade diferentes.

Essa problemática e os ciclos naturais do desenvolvimento humano, que vão da infância, em suas várias fases, até à vida adulta, que não esgota a capacidade de aprender do ser humano, são determinantes de uma organização curricular por ciclos de formação. Essa lógica de organização pedagógica desloca o centro da razão que, se antes era o conteúdo de ensino em séries, passa a ser o educando e sua aprendizagem em ciclos de formação.

A mudança na concepção do currículo reflete, como não poderia deixar de ser, nos procedimentos avaliativos que rompem com a estrutura funcionalista quantitativa e reducionista, limitada, muitas vezes, à mensuração de resultados a partir de um padrão prefixado de comportamentos, tendo como uma das conseqüências a seletividade, a exclusão e a segregação social, típica do caráter fragmentador e estratificado da organização cartesiana do conhecimento. O enfoque desta nova concepção curricular desloca o centro do processo avaliativo, que antes se situava na verificação quantitativa do conteúdo programático aprendido e na habilidade reproduzida pelo aluno para colocar a avaliação como um instrumento a favor da construção do conhecimento, da reflexão crítica, do sucesso escolar e da formação global do ser humano.

Os currículos das escolas indígenas, construídos por seus professores em articulação com as comunidades indígenas, deverão ser aprovados pelos respectivos órgãos normativos dos sistemas de ensino. Entende-se que eles sejam o resultado de uma prática pedagógica autêntica, articulada com o projeto de escola de cada comunidade indígena particular.

FONTE. BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 14/1999**. Brasília, DF: MEC/CNE/CEB, 1999. P. 18-19. Grifos nossos.

## ANEXO C – SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	11
1. Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNE/Indígena): por que e para quem.....	11
2. A Escola como local de currículo.....	13
3. A estrutura do RCNE/Indígena.....	14
4. Em busca de consenso.....	15
<b>PARTE I - PARA COMEÇO DE CONVERSA.....</b>	17
<b>I - Fundamentos Gerais da Educação Escolar Indígena.....</b>	21
1. Multietnicidade, pluralidade e diversidade.....	22
2. Educação e conhecimentos indígenas.....	22
3. Autodeterminação.....	23
4. Comunidade educativa indígena.....	23
5. Educação intercultural, comunitária, específica e diferenciada.....	24
5.1 - Características da Escola Indígena.....	24
<b>II - Educação Escolar Indígena no Brasil.....</b>	26
1. Breve histórico.....	26
1.1. A escola integradora e a pluralidade cultural.....	26
1.2.0 movimento dos professores indígenas.....	28
2. Legislação.....	28
2.1. Os direitos dos povos indígenas na atualidade.....	30
2.2. A legislação brasileira e a educação escolar indígena.....	31
2.3. Instrumentos internacionais relevantes para os povos indígenas.....	34
3. A situação atual.....	36
3.1. Quantos são os alunos e as escolas indígenas.....	37
3.2. As escolas indígenas dentro dos sistemas de ensino.....	39
3.3. Professores indígenas: atuação, formação e profissionalização.....	40
4. Desafios.....	43
<b>III - Bibliografia.....</b>	45
<b>PARTE II - AJUDANDO A CONSTRUIR OS CURRÍCULOS ESCOLARES.....</b>	51
<b>INTRODUÇÃO.....</b>	53
<b>Orientações Pedagógicas para a Orientação Curricular.....</b>	55
<b>I. Para Pensar o Currículo.....</b>	57
1. Objetivos.....	58
2. Conteúdos escolares.....	60
3.O trabalho compartilhado de construção curricular e os Temas Transversais.....	64
4.O diário de classe - um instrumento para a prática reflexiva do professor .....	66
5. As produções de autoria indígena.....	69
6. A avaliação.....	70
6.1. Observação contínua com registro.....	71
6.2. Produções e trabalhos.....	72
6.3. Auto-avaliação.....	72
<b>II. Sobre a Organização do Trabalho Escolar.....</b>	75

1. Uso do tempo.....	75
2. Uso do espaço.....	76
3. Agrupamento dos alunos (ou os ciclos de formação) .....	77
<b>III. Implicações para a Formação de Professor e outros Atores Institucionais.....</b>	<b>80</b>
<b>IV. Bibliografia.....</b>	<b>87</b>
<b>Temas Transversais.....</b>	<b>91</b>
<b>O que são Temas Transversais?.....</b>	<b>93</b>
<b>Tema 1: Terra e conservação da biodiversidade.....</b>	<b>93</b>
<b>Tema 2: Auto-sustentação.....</b>	<b>97</b>
<b>Tema 3: Direitos, lutas e movimentos .....</b>	<b>99</b>
<b>Tema 4: Ética.....</b>	<b>100</b>
<b>Tema 5: Pluralidade cultural .....</b>	<b>103</b>
<b>Tema 6: Saúde e educação.....</b>	<b>105</b>
<b>LÍNGUAS.....</b>	<b>111</b>
<b>I. Introdução.....</b>	<b>113</b>
<b>II. Por que estudar línguas nas escolas indígenas?.....</b>	<b>115</b>
1. A diversidade lingüística no Brasil.....	115
2. O multilinguismo e os povos indígenas .....	116
3. A língua indígena na escola.....	117
4. A língua portuguesa na escola.....	121
5. Outras línguas na escola indígena.....	124
6. A oralidade e a escrita.....	124
<b>III. Línguas no currículo: O que aprender e como ensinar?.....</b>	<b>131</b>
1.O desenvolvimento da linguagem oral.....	131
2.O desenvolvimento da linguagem escrita.....	134
3. A análise lingüística e sociolingüística.....	147
<b>IV- O Ensino de Línguas e a Avaliação.....</b>	<b>149</b>
<b>V - Indicações para a formação do professor.....</b>	<b>151</b>
<b>VI- Bibliografia.....</b>	<b>153</b>
<b>MATEMÁTICA.....</b>	<b>157</b>
<b>I. Por que estudar Matemática nas escolas indígenas?.....</b>	<b>159</b>
1.O estudo da Matemática na situação de contato entre os diferentes povos e a sociedade brasileira mais ampla.....	159
2.O estudo das diferentes maneiras de contar, medir, pôr em ordem e classificar o mundo.....	161
3.O estudo da Matemática e a sua relação com os conhecimentos em outras áreas do currículo .....	162
<b>II. Sugestões do que trabalhar em Matemática.....</b>	<b>165</b>
1. A matemática envolve mais do que números e cálculos: os três campos da Matemática.....	165
1.1. O estudo dos números e operações numéricas .....	167
1.2. O estudo do espaço e das formas.....	175
1.3. O estudo das grandezas e medidas .....	177
<b>III.Sugestões de trabalho .....</b>	<b>184</b>
<b>IV. O Ensino da Matemática e a Avaliação.....</b>	<b>189</b>
<b>V. Indicações para a formação do professor.....</b>	<b>190</b>

<b>VI. Bibliografia.....</b>	191
<b>HISTORIA.....</b>	193
<b>I. Por que estudar História nas escolas indígenas? .....</b>	195
1. A História e o ensino da História.....	195
1.1.O tempo .....	195
1.2. As fontes.....	196
2. A História na escola.....	196
3. A História nas escolas indígenas.....	198
<b>II. Para que estudar História nas escolas indígenas? .....</b>	199
1. Sujeitos da História.....	199
2.As versões indígenas da História.....	199
<b>III. Sugestões de trabalho.....</b>	201
1.O trabalho do professor.....	201
1.1. A importância da comparação.....	203
1.2 . Materiais e recursos didáticos.....	203
2. Temas de estudo.....	204
2.1.Tema I: Modos de viver .....	205
2.2. Tema II: A História de nosso povo.....	207
2.3 .Tema III: O direito à terra e à cidadania .....	212
2.4. Tema IV: A História dos outros povos.....	215
<b>IV. O Ensino de História e a Avaliação.....</b>	218
<b>V. Indicações para a formação do professor.....</b>	219
<b>VI. Bibliografia.....</b>	220
<b>GEOGRAFIA.....</b>	223
<b>I. Por que estudar Geografia nas escolas indígenas?.....</b>	225
1.O espaço geográfico .....	225
2.O que é Geografia? .....	226
<b>II. Para que estudar Geografia? .....</b>	228
1. O mapa da terra.....	228
2. A vontade de saber.....	229
<b>III. Sugestões de Temas.....</b>	230
1. Por onde começar? .....	230
2. Temas de estudo .....	231
2.1. Os espaços geográficos da aldeia, do território e de outros territórios.....	231
2.2.O espaço geográfico brasileiro .....	240
<b>IV. Sugestões de trabalho.....</b>	245
<b>V. O ensino da Geografia e a Avaliação.....</b>	248
<b>VI .Indicações para a formação do professor.....</b>	249
<b>VII Bibliografia.....</b>	250
<b>CIÊNCIAS.....</b>	251
<b>I. Por que estudar Ciências nas escolas indígenas.....</b>	253
1. As sociedades indígenas e as Ciências.....	253
2. As novas situações.....	254
3. As Ciências na escola.....	254
<b>II. Sugestões de Temas.....</b>	256
1. Onde buscar temas de estudo.....	256
2. O conhecimento indígena, sua pesquisa e registro.....	257

3. Sugestões de temas de estudo.....	258
<b>III.Sugestões de trabalho.....</b>	<b>278</b>
<b>IV. O ensino de Ciências e a Avaliação.....</b>	<b>281</b>
<b>V. Indicações para a formação do professor.....</b>	<b>282</b>
<b>VI. Bibliografia.....</b>	<b>283</b>
<b>ARTE.....</b>	<b>285</b>
<b>I.Introdução.....</b>	<b>287</b>
<b>II. Por que estudar Arte nas escolas indígenas? .....</b>	<b>292</b>
<b>III. Para que estudar Arte nas escolas indígenas?.....</b>	<b>296</b>
<b>IV. Sugestões de trabalho.....</b>	<b>297</b>
1. O que estudar em Arte.....	297
1.1. Arte, expressão e conhecimento.....	297
1.2.Arte e pluralidade cultural.....	304
1.3.Arte, patrimônio e identidade .....	307
2. Sugestões de como ensinar e estudar Arte.....	310
<b>V. O ensino de Arte e a Avaliação.....</b>	<b>314</b>
<b>VI. Indicações para a formação do professor.....</b>	<b>315</b>
<b>VII. Bibliografia.....</b>	<b>317</b>
<b>EDUCAÇÃO FÍSICA.....</b>	<b>319</b>
<b>I. Por que estudar Educação Física nas escolas indígenas?.....</b>	<b>321</b>
1. Educação Física diferenciada e independente da escola.....	321
2. Dentro e fora da escola: a Educação Física específica e intercultural.....	323
<b>II. Sugestões de trabalho.....</b>	<b>328</b>
1.O que trabalhar .....	328
2. Sugestões de como ensinar e estudar Educação Física.....	330
<b>III O ensino da Educação Física e a Avaliação.....</b>	<b>335</b>
<b>IV. Indicações para a formação do professor.....</b>	<b>336</b>
<b>V. Bibliografia.....</b>	<b>338</b>

Fonte: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. P. 7-10.