CURRÍCULO E CULTURA: A ESCOLA INDÍGENA COMO PROJETO DE CRIAÇÃO

Elisa Mainardi

RESUMO: Este ensaio busca discutir a concepção teórica de currículo que orienta a proposta da escola indígena. Analisando a constituição da escola indígena e os principais documentos que a orientam, argumentamos que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCN) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Indígena (DCNEI) e o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) apresentam alguns avanços, mas ainda mantêm muitos ranços conceituais referentes ao currículo das escolas indígenas. Defendemos a concepção de que a centralidade do currículo da escola indígena deve ser a cultura indígena, considerando o desejo expresso pelos povos indígenas nos documentos que orientam a educação indígena, bem como, alguns estudos que tem defendido esta visão de currículo.

PALAVRAS CHAVE: currículo, cultura, teoria de currículo, escola indígena.

1. Introdução:

A escola é uma das instituições mais reconhecidas e importantes da sociedade atual. Pode-se dizer que a escola é concebida como um espaço formal de transmissão e produção do conhecimento sistematizado, situada em determinado tempo e espaço, que, mediante sua ação em relação ao conhecimento e à cultura, projeta determinados interesses e desarticula outros. Assim, embora a educação aconteça em todos os espaços e a todos os momentos (BRANDÃO, 1995), a escola, enquanto espaço formal e oficial tem privilegiado, de modo geral, uma determinada forma de conhecimento e concepção cultural, em detrimento de muitas outras manifestações.

Partimos do pressuposto de que a mudança desta concepção de educação e de escola, passa pela redefinição do papel de cada aluno e de cada professor e da mudança do sentido dos conhecimentos e das práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas. Trata-se de pensar a escola não mais como instituição de determinados conhecimentos previamente selecionados, mas como espaço de encontro crítico das diferentes compreensões e saberes, que vão surgindo como desafios de cada cultura e de cada grupo social. Deve-se levar em conta que a escola é constituída por atitudes e comportamentos daqueles que nela estão inseridos, revelando valores, crenças, costumes, visões de mundo que expressam um modo de sentir, pensar e organizar as suas vidas.

Quando tratamos da educação e da escola Indígena, a necessidade de mudança de sua concepção e de sua função cultural se torna ainda mais importante e desafiadora. Nesse contexto, carregado de sentidos e significados muito diferentes daqueles percebidos nos contextos urbanos dos não indígenas, é fundamental promover e defender uma escola que reconhece a identidade desse povo e realize o desejo expresso pelas comunidades indígenas, de verem preservados sua cultura, seus valores e seu modo de vida.

É com este sentido que buscamos identificar e analisar o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas de 1998 (RCNEI) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Indígena de 2012 (DCNEI)[1]. A análise trata especificamente da concepção de currículo proposto para a escola indígena, tomando como critério fundamental a defesa de um currículo escolar indígena centrado na sua cultura e sua visão de mundo..

2. Trajetos e projetos no percurso de constituição da escola indígena.

Embora saibamos que a educação é tão antiga quanto a humanidade, os primeiros rudimentos da escola surgiram somente na antiguidade, sendo esta considerada berço das primeiras teorias educacionais e das primeiras experiências de escola. A Idade Média, por seu turno, teve o mérito de aperfeiçoar a educação e a escola desenvolvendo uma instituição melhor planejada e organizada com o objetivo de promover, de modo especial, a formação de cristãos. Com o Renascimento, a reforma protestante e a contrarreforma, a escola assume um papel ainda mais importante. Neste sentido, cabe ressaltar as manifestações de Lutero em defesa da educação universal, pública e de responsabilidade do Estado e o projeto de contrarreforma dos jesuítas, que foram responsáveis pela criação do primeiro plano de estudos, o *Ratio Studiorum*.

No caso do Brasil, a contrarreforma foi determinante, pois a aliança entre a igreja católica e o estado fez com que a colonização se realizasse sob a orientação educacional dos jesuítas. É sob o predomínio jesuítico, que surge a primeira escola brasileira, em 1549, na cidade de Salvador. Essa escola, chamada de “ler e escrever”, era destinada a catequizar índios e instruir os filhos dos colonos, vetado o acesso ás mulheres e aos negros. A educação e a escola para os indígenas surgem com o intuito de converter todos os nativos à fé cristã, sendo o ensino da leitura, da escrita e do contar destinados para este fim. Para tanto, os missionários criaram

[1] Parecer CNE/CEB Nº 13/2012

inclusive, escolas itinerantes ou escolas volantes, sem instalações adequadas e sem nenhuma perspectiva propedêutica. Posteriormente, criaram também *casas* para doutrinação dos índios não batizados e *colégios* para os índios batizados, os meninos portugueses e os mestiços. Nos colégios, além de ler, escrever e contar, os alunos eram instruídos para o serviço catequético com a finalidade de converter dos outros índios.

Mais tarde, percebendo que o contato dos indígenas que freqüentavam a escola com o meio externo, especialmente com os brancos e mestiços, influenciava no processo de formação, os jesuítas recorreram à criação de aldeamentos, agrupando assim os indígenas que eram trazidos do interior em grandes aldeias na qual passariam a viver sob uma nova ordem social, com regras civis e religiosas, impostas pelos padres. O ensino no aldeamento centrava-se na catequese, desconsiderando a cultura e a língua indígena materna. Um exemplo desses aldeamentos são as reduções jesuíticas.

Quando a escola, no século XVII, começa a ser avaliada sob outros pontos de vista, a principal tendência passa a ser "a busca de métodos diferentes a fim de tornar a educação mais agradável e ao mesmo tempo eficaz na vida prática" (ARANHA, 1996, p.107). Nesse contexto surgem as críticas à *Ratio Studiorum* devido ao seu método da separação entre a vida e a escola, à indiferença ao pensamento moderno e às descobertas científicas e a pouca atenção dada ao ensino de história, geografia e matemática, o que acabou contribuindo para a decadência do monopólio da educação jesuítica a partir de meados do século XVII. Para tanto contribuíram diversos fatores que não cabe aqui analisar.

O que importa considerar é o fato que, se por um lado, os jesuítas iniciaram a desintegração da cultura indígena no Brasil, por outro, o encerramento das suas atividades representou um desmantelamento da estrutura educacional construída por eles, causando inúmeros prejuízos. Com a expulsão dos jesuítas do Brasil em 1757, o Estado assumiu a educação e instituiu a Reforma Pombalina. Dentre as principais medidas, tal reforma determinou que os aldeamentos passassem a ser vilas e a língua portuguesa passasse a ser obrigatória. No entanto, mesmo com a tentativa de tornar o ensino laico, a tradição religiosa continuou a marcar a educação brasileira e a sua organização escolar manteve-se similar ao modelo jesuítico. Isso, além da incapacidade do Estado assumir o ensino, especialmente nas localidades menores, levou ao fracasso a Reforma Pombalina e determinou o retorno da educação de orientação cristã, especialmente jesuítica. Tal fato explica por que a educação brasileira continua, em grande parte,

orientando-se pelos princípios da educação religiosa até os dias atuais, em detrimento de uma educação pública e laica.

De outra parte, cabe lembrar que mesmo a escola pública e as primeiras concepções de educação popular que se constituem lentamente na Europa desde o século XVIII e início do século XIX, são marcadas por "uma suposta estabilidade pedagógica, traduzida pela criação de um aparelho estatal de escolarização uniforme na qual a educação, claramente elitista, procurava legitimar um determinado patrimônio cultural, formal e erudito" (HAMILTON apud MORGADO, 2000, p.17). Os avanços proposto a partir da segunda metade do século XIX, buscam atribuir à escola o papel de responder ao intenso desenvolvimento urbano e industrial pela formação do trabalhador e da mão de obra qualificada. As reformas curriculares se orientam fundamentalmente por estes interesses, desconsiderando outras necessidades e interesses. Mesmo publica e laica, a educação continua seletiva e elitista.

No Brasil, algumas reformas ocorrem a partir do século XIX, decorrentes da vinda da família real para o país em 1808. Mas foi a partir da independência que surgem mudanças amis significativas: primeira Constituição Brasileira (1824), a Primeira Lei Geral de Educação no Brasil (1827), a Reforma Leôncio de Carvalho (1879), a Reforma Benjamin Constant (1891), entre outras.

Neste século começa-se a acreditar que a instrução seria fundamental na promoção do progresso e da civilização do país e intenta-se a construção de escolas para a escolarização das crianças. Começa-se a dar alguma atenção a educação dos negros, dos índios e das mulheres, acreditando que a educação poderia contribuir para a formação de mão de obra para as novas demandas de uma sociedade em transformação. Mas foi pelo retorno dos missionários religiosos ao Brasil e suas atividades educativas que possibilitaram a retomada da educação dos povos indígenas. Em 1845, o decreto 426, institui o Regulamento das Missões, destacando o retorno dos missionários ao Brasil e responsabiliza-os pela catequese e civilização. No entanto, ao contrário do ocorrera com os jesuítas no período anterior, os missionários nesse período não terão autonomia, estando a serviço do governo como "assistentes religiosos e educacionais." A educação indígena continuou, no entanto continuou sendo concebida como destinada ao ler, ao escrever e ao contar, com intuito de catequizá-los e integrá-los ao trabalho da sociedade não índia. Somente em 1870, criam-se algumas escolas para indígenas fora dos aldeamentos, com a intenção de promover uma educação que auxiliasse os religiosos na "civilização" dos demais

indígenas. Destacam-se nesse sentido, mais tarde, a criação dos internatos para indígenas maiores de 14 anos, como o Instituto Indígena para meninos em 1895 e em 1897, para as meninas.

A educação no século XX é marcada pela expansão do ensino e com grandes transformações no modo de ser e pensar. Segundo Crahay, "o século XX marca uma transformação na história da escola: a instituição tradicionalmente reservada a uma elite social está, nos nossos dias, aberta a todos [...]" (2002, p.9) sem que isso signifique que todos têm acesso e educação de qualidade. O modo de pensar e organizar a escola no século XX é influenciado pelo ideário de vários autores que fundamentaram experiências escolares diferenciadas que surgiram e se difundiram em vários países. No Brasil, no século XX, a introdução da cultura norte-americana inspirou a necessidade de "alterar nossa pedagogia, nossa arquitetura escolar, nossa relação ensino-aprendizagem, nossa forma de administrar as escolas e a educação em geral" (GHIRALDELLI, 2003, p. 17). Apesar das várias reformas e mudanças de legislação, o quadro da educação escolar na permaneceu caótico até meados do século XX. Algumas iniciativas surgiram, como o Manifesto dos Pioneiros da Educação (1932) A reforma Capanema, o Manifesto dos Educadores Mais uma Vez Convocados (1959), mas mostraram-se pouco eficazes diante do conservadorismo educacional predominante no país..

No que se refere a educação indígena, destaca-se em 1910 a criação do Serviço de Proteção aos Índios (SPI), pelo decreto nº 8.072, de 20 de julho de 1910, com o intuito de que as políticas indigenistas, que até então estavam sobre a responsabilidade das ordens religiosas, passassem a ser responsabilidade do Estado. Nessa perspectiva, seguindo o propósito integrador instalou-se em cada terra indígena um posto do SPI e uma escola, na qual passa ser incluído o ensino de leitura e escrita da língua portuguesa, matemática, estudos sociais, e até mesmo noções de higiene e saneamento no intuito de promover a formação para o trabalho e, dessa forma, a integração do índio à sociedade não indigena. Metodologicamente, utiliza-se do ensino bilíngüe para que os indígenas não falantes da língua portuguesa fossem alfabetizados na língua materna indígena ao mesmo tempo que na língua portuguesa até que com a apropriação do uso do português pudessem abandonar o uso da língua materna, e por conseguinte, sua cultura. Portanto, chamado bilingüismo de transição ou substituição." De acordo com o Regulamento do SPI, aprovado pelo Decreto nº 736/1936, enfatizava-se assim, uma "*pedagogia da nacionalidade* e do *civismo*" (BRASIL, 2007, p.24). Essa perspectiva se desenvolve até meados da década de 1960.

Em 1964, inicia-se um novo período na história do Brasil: O regime militar (1964-1985) e os movimentos que não foram extintos, foram forçados a mudar sua atuação. A universidade e as escolas de ensino secundário passam a ser controladas e qualquer ação de manifestação ou protesto era considerada subversiva.

Até 1968, foram firmados vários acordos entre Brasil e a United States Agency for International Development (Usaid), um órgão norte-americano de assessoramento a países subdesenvolvidos. Logo em seguida, em 12 de setembro de 1969, a junta militar institui o Decreto-Lei nº 869/1969, que entre outras ações, determina que o Conselho Federal de Educação definirá os currículos e os programas o que permanece em vigor até 1993.

Nesse período, a Lei nº 5.371, de 1967, extingue o SPI e institui a Fundação Nacional do Índio (Funai) a qual passa então a ser responsável pelas políticas indigenistas. Desta forma, em 1970, a Funai firma convênio com *Summer Institute of Linguistics*[2] *(SIL)* com intuito de desenvolver pesquisas e registros da língua indígena. A SIL, por intermédio de linguístas de outras nacionalidades, dos quais, muitos destes pertencentes a missões religiosas, foi responsável pela produção de material pedagógico de serviu no processo da escrita e leitura nas línguas maternas, no sentido de criar a escrita da língua de diversos povos, bem como, na formação de professores para atuar na escola indígena. Mantendo ainda os vínculos e influências das ordens religiosas e, permanecendo e promovendo assim, o processo de assimilação e integração dos indígenas à sociedade nacional.

Em 1973, de acordo com os art. 49 e 50 da Lei nº 6.001 do Ministério do Interior fica deferido que "a educação do índio será orientada para a integração na comunhão nacional mediante processo de gradativa compreensão dos problemas gerais e valores da sociedade nacional, bem como do aproveitamento de suas aptidões individuais". Para tanto, foi necessário inserir na escola a presença do monitor bilíngüe, que compreendesse a língua indígena e portuguesa, e nesse caso um indígena, para que pudesse traduzir, simultaneamente, a língua indígena para o professor não indígena e a língua portuguesa para o indígena monolíngüe.

[2] *Sociedade Internacional de Linguística* é uma organização científica de inspiração cristã sem fins lucrativos cujo objetivo é o estudo, o desenvolvimento e a documentação de línguas menos conhecidas a fim de traduzir a Bíblia.

Em 1970, o ministro da educação elege um grupo de pessoas para elaborar a segunda LDB, que entra em vigor em 12 de agosto de 1971. A Lei nº 5.692/7191, além de outras determinações, institui o ensino de 1º e 2º graus, sendo o primeiro grau de escolarização obrigatória, correspondendo a oito anos letivos, com ingresso aos sete anos de idade. O 2º grau passa a constituir-se como "escola única profissionalizante, como uma tentativa de extinguir a separação entre escola secundária e técnica" (ARANHA, 1996. p.214). Referente às determinações para o 2º grau, Ghiraldelli salienta que "as escolas particulares, preocupadas em satisfazer os interesses da sua clientela, [...] desconsideraram [...] tais habilitações e continuaram a oferecer o curso colegial propedêutico ao ensino superior. As escolas públicas, obrigadas a cumprir a lei, foram desastrosamente descaracterizadas" (2003, p. 144).

A década de 1970 é marcada por vários movimentos, organizados em vários grupos sociais, em busca da promoção e defesa dos direitos humanos, nesse contexto, também surgem grupos organizados em defesa da questões indígenas, como o reconhecimento e respeito da identidade indígena e promoção a autonomia.

Na década de 1980, a abertura política é lenta. Movimentos sociais mobilizados dão destaque à educação popular. Esses movimentos impulsionaram mudanças importantes na Constituição Federal de 1988 e outros documentos que se seguiram a partir dela, construídos nos debates conflituosos entre movimentos populares e os grupos elitizados na tentativa de assegurarem seus interesses e nos quais a educação passa a ser um tema especialmente evidenciado e em vários momentos muito discutida.

De modo geral, a década de 1990 foi um período importante no que se refere a educação. Em 1990 o Brasil participou da Conferência Mundial de Educação para Todos, convocada por órgãos internacionais, da qual resultaram indicadores "capazes de tornar universal a educação fundamental e de ampliar as oportunidades de aprendizagem, para crianças, jovens e adultos" (BRASIL, 2001, p. 14). Em decorrência dos compromissos assumidos na conferência, o MEC coordenou o desenvolvimento de ações que resultaram em documentos importantes como: Plano Decenal de Educação (1993-2003), Parâmetros Curriculares Nacionais, (1995 e 1996), a Lei nº 9.394/1996 LDB, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, foi incluindo alterações e novas determinações elaboradas pelo movimento de luta pelo reconhecimento e inclusão das "minorias sociais" no sistema público, requerendo, não só o acesso ao ensino, mas a qualidade da educação.

De modo específico, foi igualmente importante para a educação indígena. Em 1991, pelo Decreto Presidencial nº 26/1991, a educação escolar indígena passa ser responsabilidade do Ministério da Educação , que "passa a ser responsável, em todos os níveis e modalidades de ensino, pela definição de políticas de educação escolar indígena de qualidade, fundamentada nos princípios constitucionais, e os Estados e os Municípios passam a ser responsáveis pela execução desta política educacional." (BRASIL, 2007, p. 23) A LDB estabeleceu "educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas", indicando para tanto a necessidade de elaboração de um currículo próprio, projeto pedagógico diferenciado, material didático e formação específica de professores que atendesse a diversidade dos povos indígenas. Destacando para tanto, de modo particular, no artigo 78 a necessidade da " recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades étnicas, a valorização de suas línguas e ciências. o Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas (RCNEI), (1998) Parecer nº 14/99 do Conselho Nacional de Educação (CNE) e pela Resolução nº 03/CNE/99 instituem-se as diretrizes curriculares nacionais para a educação escolar indígena cria-se a categoria "escola indígena".

Nos anos que se seguem, são criados comitês, coordenações de apoio, e outros grupos com representações governamentais e não governamentais, representações de universidades e indígenas no intuito de acompanhar, avaliar e apoiar, promover ações pedagógicas de promoção a educação escolar indígena. De modo especial, a Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, ao Plano Nacional de Educação (PNE), de acordo com Bergamaschi "Naquele momento, o plano previu "criar, dentro de um ano, a categoria oficial de 'escola indígena' para que a especificidade do modelo de educação intercultural e bilíngue seja assegurada". Além disso, o PNE determinou a instituição do magistério indígena, o estabelecimento de infraestrutura adequada e a criação de material didático específico, entre outros pontos" (2007, p. 203). A autora ressalta ainda que "Consolidadas por leis, as escolas indígenas no Brasil se afirmam como escolas específicas e diferenciadas, principalmente por se enraizarem em territórios autóctones – Terras Indígenas –, por atenderem estudantes indígenas e, também, por constar, majoritariamente, em seus quadros docentes, professores indígenas bilíngues e multilíngues pertencentes a diferentes etnias ameríndias" (2007, p.203).

Para Tassinari, a escola indígena pode ser considerada teoricamente como um lugar de *fronteira*, um "espaço de trânsito, articulação e troca de conhecimentos, assim como um espaço de incompreensões e de redefinições identitárias dos grupos envolvidos nesse processo, índios e

não índios, onde as diferenças interétnicas emergem e adquirem novos contornos e onde técnicas e conhecimentos provenientes de diferentes tradições podem ser trocados e, assim, reinventados" (2001, p.50).

Nos anos 2000, a legislação educacional brasileira passou por transformações, alterando e incorporando inúmeras leis, pareceres, resoluções, portarias e decretos de modo a ampliar e qualificar a educação brasileira.

A breve contextualização histórica do surgimento, organização e desenvolvimento da escola, em especial da escola indígena, serve para percebermos que a escola e o currículo, tal qual o encontramos hoje, não surgiu em definitivo, no passado, mas que, conforme demonstra Goodson (1995), está em permanente movimento e transformação. Ocorre que esse processo não é constantemente evolutivo e de contínua qualificação, mas sim, marcado por momentos de continuidade e evolução, rupturas, tensões, inquietações, etc. dos projetos educativos, com especial atenção à escola indígena.

3. A construção de um currículo escolar diferenciado.

Como já mencionamos, alguns documentos foram importantes no reconhecimento e valorização dos direitos dos povos indígenas, por destacarem o direito a uma educação escolar indígena diferenciada, que fosse pautada “no respeito aos conhecimentos, às tradições e aos costumes de cada comunidade, tendo em vista a valorização e o fortalecimento das identidades étnicas” (BRASIL,2007, p.16). Sob este aspecto, no nosso estudo procuramos destacar dois documentos importantes: RCNEI e DCNEI.

O RCNEI é um documento significativo para a educação escolar indígena pelo contexto e processo de elaboração, bem como, pelo seu conteúdo. Do contexto destacamos o período da recente inclusão da escola indígena no sistema educacional e portanto, da necessidade de pensar um referencial que orientasse a especificidade dessa escola. Do processo de elaboração, destacamos seu desenvolvimento em um debate coletivo, guiado por professores indígenas, assessores pedagógicos, educadores e especialistas, indígenas e não indígenas, estudiosos da questão indígena. Do conteúdo, importa-nos dizer que representa não somente o desejo de construir uma escola indígena, mas os conceitos, princípios e características que estruturam um

currículo da escola que se quer diferenciada. sendo reconhecidas e representadas suas formas culturais.

Deste modo, apesar do documento não tratar da especificidade de cada etnia do povo indígena, busca assegurar o reconhecimento e representação das formas culturais indígenas como elemento central na elaboração de propostas curriculares para as escolas indígenas. Nesse sentido o documento se destaca como "base para cada escola indígena construa seu referencial de análise e avaliação do que nela está sendo feito e, ao mesmo tempo, que elabore um planejamento adequado para o que nela se quer realizar. (...) pretende fazer refletir sobre o desenvolvimento curricular e as experiências pedagógicas existentes ou que poderão emergir no interior das escolas indígenas" (BRASIL, 1998, p. 13).

O documento tem como fundamento: a multietnicidade, pluralidade e diversidade, a educação e conhecimentos indígenas, a autodeterminação, a comunidade eeducativa indígena. Educação intercultural, comunitária, específica e diferenciada.

No que se refere a educação e ao conhecimento, destaca que

> desde muito antes da introdução da escola, os povos indígenas vêm elaborando ao longo da 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 (BRASIL, 1998, p. 22).

Se há uma educação e um conhecimento indígena que lhes é próprio, as ações e meios de promover a aprendizagem desses conhecimentos também lhes são próprias, pois são caracterizadas pelos valores e procedimentos pertencentes ás sociedades indígenas, marcadas pela oralidade, pelas relações de cooperação e reciprocidade entre os grupos, no respeito e reconhecimento aos anciões ou seja, possuem conhecimentos e uma forma de apropriação do conhecimento que lhes são peculiar. Por isso, a escola indígena se coloca como comunitária, intercultural, bilíngüe/multilíngüe, específica e diferenciada.

Considerando que a escola não é o único lugar de produção, reprodução do conhecimento, mas é um lugar de destaque, entendemos a importância em se reafirmar a necessidade de elaborar um currículo fundamentado nos princípios, concepções e aspirações particulares de cada povo, sendo assegurado por lei o desenvolvimento de programas definidos e planejados juntamente com a comunidade indígena, para "desenvolver currículos e programas específicos, neles

incluindo os conteúdos culturais correspondentes às comunidades indígenas" (LDBN 1996, inciso III do parágrafo 2º do artigo 79). Nesse mesmo sentido o RCNEI afirma que

> 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 (BRASIL, 1998. P. 33).

Percebe-se nesta passagem a importância que passa a ser atribuída ao conhecimento colhido no contexto da cultura cotidiana indígena. O que precisa ser destacado que é que não basta realizar meras adequações do conhecimento para o consumo indígena, mas desenvolver um currículo que possibilite o desenvolvimento de conhecimentos e formas de aprendizagem que reforcem as diferentes culturas indígenas. Isso é uma condição imprescindível, pois conforme consta na RCNEI,

> Todas as decisões acabam por desenhar um determinado currículo, ou seja, acabam por organizar e dar uma direção à experiência educativa vivida pelos alunos e pelos professores, em sua escola, num período de tempo, e essas decisões vão sofrendo mudanças de acordo com as necessidades diversas que vão surgindo na comunidade educativa. Assim é o entendimento de currículo apresentado por alguns professores indígenas que vêm discutindo este tema (BRASIL, 1998, p.57).

Ressalta-se que embora destaquem a centralidade do currículo das suas culturas, eles reconhecem que não é positivo descartar os conhecimentos técnicos e científicos da sociedade em geral. Percebem, porém, "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" (BRASIL, 1998, p.60).

> 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" (BRASIL, 1998, p. 65).

Tal compreensão de constituição do currículo da escola indígena é igualmente expresso nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica (DCNEI). Nesse documento, o currículo é definido "como *conjunto de valores e práticas que proporcionam a produção e a socialização de significados no espaço social e que contribuem, intensamente, para a construção de identidades sociais e culturais dos estudantes*" (BRASIL, 2013, p. 395). Percebe-se claramente a centralidade do currículo na produção e socialização de

significados, enquanto as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica[3] manifestam a centralidade no conhecimento. Embora haja a menção de um mesmo sentido, os estudos de Macedo revelam a incompatibilidade teórica dos conceitos e nos permite compreender a necessidade de pensar o currículo da escola indígena numa perspectiva pós-crítica de currículo.

Destaca-se ainda, que os valores e interesses das comunidades indígenas deverão orientar a construção curricular das escolas indígenas. Nesse sentido o documento refere que "No que tange às escolas indígenas, os currículos, em uma perspectiva intercultural, devem ser construídos considerando-se os valores e interesses etnopolíticos das comunidades indígenas em relação aos seus projetos de sociedade e de escola, definidos nos Projetos Político- Pedagógicos" (BRASIL, 2013, p. 395).

Na organização curricular das escolas indígenas a referência aos conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional, entendidos como integrantes da base nacional comum, não são desconsiderados. No entanto, alerta-se para um critério importante a ser observado, qual seja,

> A flexibilidade na organização dos tempos e espaços curriculares, tanto no que se refere à base nacional comum, quanto à parte diversificada, de modo a garantir a inclusão dos saberes e procedimentos culturais produzidos pelas comunidades indígenas, tais como línguas indígenas, crenças, memórias, saberes ligados à identidade étnica, às suas organizações sociais, às relações humanas, às manifestações artísticas, às práticas desportivas (BRASIL, 2013, p. 396).

A flexibilização e a devida articulação entre a base comum e a parte diversificada devem garantir, portanto, a inclusão dos saberes e procedimentos culturais produzidos pelas comunidades indígenas. Esta será, certamente, uma das tarefas mais desafiadoras quando pensamos construir um currículo da educação indígena. Mas o despertar para este desafio já significa um importante avanço.

4. Algumas considerações finais: o currículo como projeto de identidade e (re)criação da cultura indígena

Pode-se dizer que currículo se apresenta como um termo polissêmico e com muitas definições como reflexo das opções teóricas que orientam cada pesquisador. Sua diversidade

[3] Essa concepção é definida como "experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, buscando articular vivências e saberes dos alunos com os conhecimentos historicamente acumulados e contribuindo para construir as identidades dos estudantes" (Brasil, 2013, p.27).

expressa as diferentes concepções ideológicas, filosóficas, políticas, sociais e econômicas e traduz as opções dos diferentes autores do complexo processo social e cultural da sociedade atual. Em nossa análise nos pautarmos por uma opção teórica fundamentada na perspectiva pós-estruturalista de currículo, tendo como principal referência os trabalhos de Lopes & Macedo. Nesta abordagem, conforme afirmam as autoras, "o currículo não é produto de uma luta fora da escola para significar o conhecimento legítimo, não é uma parte legitimada da cultura que é transposta para a escola, mas é a própria luta pela produção de significados" (2011, p. 93).

Lopes & Macedo (2010) afirmam que a teoria pós-estrutural e pós-crítica foi se destacando no Brasil há aproximadamente duas décadas, quando um grupo de pesquisadores do currículo, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, começou a produzir e publicar estudos nessa perspectiva. Macedo destaca ainda que as relações entre a perspectiva pós-estruturalista e a crítica desenvolveram-se de forma ambivalente, já que "a matriz crítica, embora prevalente, é mesclada com discussões pós-estruturais" (2012, p. 725). De outro modo, ao se referir à matriz pós-estrutural, a mesma autora salienta que sua centralidade na cultura não se faz de forma radical,

De acordo com essa perspectiva, o currículo está centrado na cultura, sem que se entenda "a cultura como objeto de ensino, nem apenas como produção cotidiana de nossas vidas. Estamos operando com uma compreensão mais ampla de cultura como aquilo mesmo que permite a significação" (Lopes & Macedo, 2011, p. 203).

Desta forma, currículo é entendido como uma dinâmica da cultura, como prática discursiva, como produção de sentidos, como exercícios de poder, de significação, de atribuição de sentidos, de criação ou enunciação de sentidos (Lopes & Macedo, 2011, p. 206).

Ao nos referirmos a escola indígena e nos depararmos com um sistema de significação tão singular e peculiar, entendemos ser pertinente compreender o currículo da escola indígena na perspectiva teórica pós-estruturalista. Sem a pretensão de assumir uma abordagem foucaultiana de análise do discurso, destacamos algumas falas de professores indígenas, manifestadas por ocasião da elaboração dos RCNEI, que nos instigaram a pensar que o currículo escolar indígena pode encontrar importantes contribuições ao ser compreendido na perspectiva defendida por Lopes & Macedo.

De acordo com os professores Xavantes, "a escola caminha ao lado de nossa cultura, para que possamos ter conhecimento da nossa realidade e afirmar o conhecimento de outros,

exteriores (BRASIL, 1998, p. 61). Compreendem e manifestam a importância da escola como lugar do aprender e do poder, mas não o único, tal como expressam Lopes & Macedo ao salientar que "não cabe falar em disputa pela seleção de conteúdos, mas disputas na produção de significados na escola" (2011, p. 93).

Nesta perspectiva, o professor Korotowï, professor Ikpeng do Parque Indígena do Xingu, manifesta-se dizendo:

> Eu queria que não mudasse o costume do povo Ikpeng,continuando sua tradição cultural. Eu queria que o meu povo não acostumasse com a tradição e a cultura do homem branco. Também não queria que meus netos esquecessem das comidas que eu estou comendo agora, o jeito de viver na aldeia. Não queria que meus netos vendessem sua própria terra para fazendeiros e também não deixassem sujar o belo rio Xingu por garimpeiros. Queria que meus netos aprendessem mais coisas que meus tataravós faziam, como viviam. E também aprendessem coisas dos homens brancos que servissem para eles, não aprendessem coisas ruins. Queria que aprendessem a defender sua cultura da cultura do branco, que não acreditassem nas pessoas que vêm falar para deixar a sua cultura (BRASIL, 1998, p. 197).

Tal manifestação expressa os diferentes significados que os povos indígenas conferem ao mundo assim como o desejo da legitimação da produção do significado que lhes são próprios.

Para Silva, "o currículo está construído para ter efeitos (e tem efeitos) sobre as pessoas. As instituições educacionais processam conhecimento, mas também — e em conexão com esses conhecimentos — pessoas" (1995b, p. 10). O autor salienta ainda que, "nós fazemos o currículo e o currículo nos faz "(1995a, p. 194).

Dessa maneira e considerando a contextualização da escola indígena, em que percebemos que a escola serviu, historicamente, para dizimar a cultura e a língua própria de cada etnia, concluímos ser necessário pensar um currículo para além do conhecimento. Com isso, não desconsiderando a importância e a necessidade do conhecimento sistematizado, que inclusive é direito e desejo das comunidades indígenas, mas que o conhecimento seja entendido como prática de significação, e a escola como um projeto de criação, conforme defende Macedo. A principal questão que nos cabe enfrentar é a de possibilitar a inclusão dos saberes e procedimentos culturais produzidos pelas comunidades indígenas em sua articulação com os conhecimentos sistematizados, sem que isso coloque em risco o desenvolvimento da identidade e da cultura indígena.

Referências

ARANHA. Maria Lúcia de Arruda. *História da Educação*. São Paulo: Moderna, 1996.

BERGAMASCHI, M. A.; MEDEIROS, J. S. Educação escolar indígena: um modo próprio de recriar a escola nas aldeias Guarani. *Cadernos Cedes*, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 197-213, maio/ago. 2007.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação.* 33ªedição, São Paulo: Brasiliense, 1995.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional* - LDB, Brasília, Ministério da Educação, 1996.

----------. *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígena*. Brasília, Ministério da Educação, 1998.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. 3ª Ed. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. 2001.

_____.Secad/MEC Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade *Cadernos Secad 3*. Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola. Organização: Ricardo Henriques Kleber Gesteira, Susana Grillo Adelaide Chamusca. Brasília – DF, 2007

_____. *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica*. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. 2013.

CRAHAY, Marcel. *Poderá a escola ser justa e eficaz?* Da igualdade das oportunidades à igualdade dos conhecimentos. Lisboa: Horizontes Pedagógicos; Instituto Piaget, 2002.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. *Filosofia e história da educação brasileira*. São Paulo: Manoele, 2003.

GOODSON, Ivor F. *Currículo: teoria e História*. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. *Teorias de currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.

MACEDO, Elizabeth. Currículo e conhecimento: aproximações entre educação e ensino. *Cadernos de Pesquisa*. V. 42, n.47, set./dez. 2012.

MORGADO, José Carlos. *A (des)construção da autonomia curricular*. Porto: Edições ASA, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação.* Rio de Janeiro: Vozes, 1995a.

_____. Apresentação. In: GOODSON, Ivor F. *Currículo: teoria e História*. Rio de Janeiro: Vozes, 1995b.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawail Leal. *Antropologia, história e educação*. São Paulo: Global, 2001.