



**EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: CURRÍCULO E INTERCULTURALIDADE
PARA AS ESCOLAS INDÍGENAS**

**INDIGENOUS SCHOOL EDUCATION: CURRICULUM AND
INTERCULTURALITY FOR INDIGENOUS SCHOOLS**

**EDUCACIÓN ESCOLAR INDÍGENA: CURRÍCULO E INTERCULTURALIDAD
PARA LAS ESCUELAS INDÍGENAS**

Gerson José Rodrigues¹

Maria José de Jesus Alves Cordeiro²

RESUMO:

A temática da escola indígena ganhou proporções significativas nas últimas décadas. Instituída oficialmente pela Constituição Federal (CF) (BRASIL, 1988), e regulamentada por documentos posteriores, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (BRASIL, 1996) e o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) (BRASIL, 1998), foi considerada um importante marco na conquista dos direitos indígenas. Aos poucos outras demandas foram sendo incorporadas, entre elas a adoção de um currículo próprio para essas escolas. Entende-se que a simples existência de um espaço físico dentro da comunidade indígena, com professores/as indígenas, não é exatamente uma escola indígena, mas uma escola para indígenas. O presente artigo busca discutir a partir de um levantamento bibliográfico, um pouco dessa temática do currículo escolar indígena, por entender que não há como dissociar a educação indígena da escola, da educação indígena tradicional, com os conhecimentos adquiridos durante séculos, transmitidos oralmente e estreitamente ligados ao modo de vida dessas comunidades. Os dois sistemas educacionais devem se fundir de maneira a permitir a utilização da Base Nacional Comum Curricular-BNCC (BRASIL, 2017), a partir dos conhecimentos culturais das comunidades indígenas. Para isso, se faz necessário ter conhecimento aprofundado no que se refere ao currículo intercultural para as escolas indígenas. Para tanto, é fundamental que a comunidade como um todo – professores/as, alunos/as, lideranças, anciãos/ãs, etc, sejam atores/atrizes na construção

¹ Licenciado em Pedagogia pela Universidade de Santo Amaro (2015). Mestrando em Educação pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. E-mail: gersonjose10@hotmail.com

² Doutora em Educação-Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Docente no Curso de Pedagogia da Unidade Universitária de Dourados e no Programa de Mestrado em Educação/Unidade Universitária de Paranaíba/ Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Gênero, Raça e Etnia -GEPEGRE/CNPq. Membro da Diretoria da Associação de Investigadores/ as Afrolatino americanos/as e do Caribe (AINALC). E-mail: maju@uems.br . ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2044-8032>



desse currículo, e não apenas ouvintes de um processo que envolve a vida das futuras gerações.

Palavras-chave: Educação escolar Indígena; Interculturalidade; Escolas indígenas.

ABSTRACT:

The issue of indigenous schools has gained significant proportions in recent decades. Officially established by the Federal Constitution (FC) (BRAZIL, 1988), and regulated by subsequent documents such as the National Education Guidelines and Bases Law (LDBEN) (BRAZIL, 1996) and the National Curriculum Reference for Indigenous Schools (RCNEI) (BRAZIL, 1998), it was considered an important milestone in the conquest of indigenous rights. Gradually, other demands were incorporated, including the adoption of a specific curriculum for these schools. It is understood that the mere existence of a physical space within the indigenous community, with indigenous teachers, is not exactly an indigenous school, but a school for indigenous people. This article seeks to discuss this issue of the indigenous school curriculum, based on a bibliographical survey, as it believes that there is no way to dissociate indigenous education from the school, from traditional indigenous education, with knowledge acquired over centuries, transmitted orally and closely linked to the way of life of these communities. The two educational systems must merge in order to allow for the use of the National Common Curriculum Base-BNCC (BRAZIL, 2017), based on the cultural knowledge of indigenous communities. This requires in-depth knowledge of the intercultural curriculum for indigenous schools. To this end, it is essential that the community as a whole - teachers, students, leaders, elders, etc. - are actors in the construction of this curriculum, and not just listeners to a process that involves the lives of future generations.

Keywords: Indigenous school education; Interculturality; Indigenous schools.

RESUMEN:

La cuestión de las escuelas indígenas ha adquirido proporciones significativas en las últimas décadas. Oficializada por la Constitución Federal (CF) (BRASIL, 1988) y reglamentada por documentos posteriores, como la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDBEN) (BRASIL, 1996) y el Referencial Curricular Nacional para las Escuelas Indígenas (RCNEI) (BRASIL, 1998), fue considerada un hito importante en la conquista de los derechos indígenas. Poco a poco, se fueron incorporando otras reivindicaciones, como la adopción de un currículo específico para estas



escuelas. Se entiende que la mera existencia de un espacio físico dentro de la comunidad indígena, con profesores indígenas, no es exactamente una escuela indígena, sino una escuela para indígenas. Este artículo, basado en una investigación bibliográfica, pretende discutir un poco esta cuestión del currículo escolar indígena, pues considera que no hay forma de dissociar la educación indígena de la escuela, de la educación indígena tradicional, con conocimientos adquiridos a lo largo de siglos, transmitidos oralmente y estrechamente ligados a la forma de vida de estas comunidades. Los dos sistemas educativos deben fusionarse para permitir el uso de la Base Curricular Común Nacional-BNCC (BRASIL, 2017), basada en el conocimiento cultural de las comunidades indígenas. Esto requiere un conocimiento profundo del currículo intercultural para las escuelas indígenas. Para ello, es esencial que la comunidad en su conjunto - maestros, estudiantes, líderes, ancianos, etc. - sean actores en la construcción de este currículo, y no sólo oyentes de un proceso que involucra la vida de las generaciones futuras.

Palabras clave: Educación escolar indígena; Interculturalidad; Escuelas indígenas.

INTRODUÇÃO

Sempre que se aborda o assunto “escola indígena” há que se considerar a existência da interculturalidade. Isso porque, se a escola é indígena – e, portanto, tem indígenas dentro desse espaço – se faz presente a cultura indígena, trazida do meio onde esse/a aluno/a vive. Assim, pensar em escola monocultural³ não indígena - é pensar uma escola com exclusividade de conhecimento externo imposto pelo segmento social dominante da atualidade contemporânea, que apresenta apenas aquilo que convém, pequenos recortes da história, que romantizam a colonização, ignorando a cultura dos povos indígenas. Assim, escola intercultural indígena é redundância, uma vez que toda escola indígena, por si só, é intercultural e essa realidade exige um currículo capaz de fortalecer essa interculturalidade.

A interculturalidade implica, por isso, o reconhecimento e o respeito das e pelas diferenças culturais, fator fundamental do diálogo entre as culturas. De acordo com a autora Walsh (2018, p. 58) a interculturalidade funcional aposta no reconhecimento da

³ Monocultural - Que possui uma só cultura



diversidade sociocultural e nas diferenças existentes, tolerando as diferentes expressões socioculturais, visando a integração dos grupos considerados diferentes no interior das estruturas sociais existentes. Esta forma de interculturalidade legitima o monoculturalismo e a sua “suposta” superioridade.

No que se refere à interculturalidade, Walsh (2012, p. 62) afirma que pensar a Interculturalidade a partir do “contexto europeu não é o mesmo que pensá-la na América do Sul, onde as aspirações de dominação do mundo, o surgimento do mercado global e a imposição de modernidade e seu outro lado oculto, a colonialidade, tomou forma prática e sentido. O conceito de interculturalidade, que assumimos neste texto, aponta para o reconhecimento e respeito por todas as culturas, sem hierarquia entre elas.

Para Walsh (2005, p. 09), autora que desenvolve importantes trabalhos sobre a temática, “a interculturalidade é diferente no que diz respeito a complexas relações, negociações e trocas culturais, e procura desenvolver uma interação entre pessoas, conhecimentos e práticas culturalmente diferentes”. Sua perspectiva intercultural “não pode ser reduzida a uma simples mistura, ou fusão, combinação híbrida de elementos, tradições, características ou práticas culturalmente diferentes”.

Em relação ao currículo, muitas são as críticas de que eles estão voltados apenas para a vida cotidiana – profissional e social – deixando de lado as riquezas culturais. Nesse sentido, Newton Duarte, professor de Psicologia da Educação da UNESP, afirma que os currículos estão “empobrecidos dos quais estão ausentes riquezas culturais que aparentemente não responderiam às necessidades presentes na vida dos alunos”. Afirma ainda que não se pretenda que a escola ignore as necessidades da vida cotidiana, mas que ao mesmo tempo seja capaz de trabalhar com as manifestações culturais, evitando ficar refém do modelo imediatista de educação (Duarte, 2018, p. 141).

Quanto ao currículo para as escolas indígenas, é importante lembrar que a Constituição Federal - CF e o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas - RCNEI garantem a participação da comunidade na construção do currículo das escolas e que prevê os saberes tradicionais e línguas originárias. Porém, mesmo com essa

garantia a influência da cultura dos não indígenas ainda é muito forte, seja pela proximidade das reservas, ou a presença do não indígena dentro da reserva. Essas influências acabam causando algum impacto sobre o currículo. Nesse sentido, Secchi e Prates (2015) questionam se os mesmos são internos (oriundos das próprias comunidades indígenas) ou externos (apropriados ou impostos), uma vez que a escola indígena teria sido, ao longo dos tempos, considerada como um elemento “externo” às comunidades indígenas.

Neste artigo busca-se aprofundar um pouco mais sobre um currículo que fortalece a cultura e a tradição dos povos indígenas, por meio da escola, considerando a necessidade de o mesmo ser multicultural.

REVISÃO DE LITERATURA: CURRÍCULO MULTICULTURAL

Segundo afirmam Santos, Matos e Eugênio (2019), durante o século XX ocorreu um grande processo de descolonização, com uma intensa fragmentação e dissipação de culturas, contrapondo-se ao eurocentrismo que vigorava até então. Muitas nações, entre elas o Brasil, foram construídas no modelo europeu, do homem branco, ignorando a participação de outros povos. Isso ocorreu também na educação, o que fez com que os saberes dos nativos (os indígenas) e dos estrangeiros não-brancos (os negros) não fossem incorporados ao sistema educacional (Santos *et al.*, 2019, p. 6).

Antes disto, houve uma educação voltada aos povos indígenas, as missões nas quais os povos indígenas eram afastados de seus conhecimentos, línguas e costumes ainda crianças. E ainda hoje, em várias escolas, a temática indígena ainda é tratada de forma folclórica e caricata, apesar de todo o avanço legal em relação a temática.

A Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003, alterou a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Entretanto, a história e a cultura indígena continuaram de fora, sendo incluídas somente cinco anos depois, com a Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, que

alterou a Lei 10.639/03 e tornou obrigatório também o estudo da história e cultura indígena.

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e 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, 2008).

Permanece uma grande dúvida de até que ponto a medida foi positiva no sentido de revitalizar a história, a cultura e a luta dos povos indígenas. Considerando que a escola não-indígena, que deveria ser espaço para desconstruir a discriminação, continua, de forma explícita ou velada desqualificando as culturas indígenas. Isso porque, mesmo com a obrigatoriedade, é possível perceber que permanece o silêncio quanto às “lutas, reivindicações e conquistas realizadas pelos povos indígenas na história e na atualidade” (Cardoso; Reichert, 2010).

Ainda considerando o sistema educacional não-indígenas e a pouca disposição das escolas em desconstruir a discriminação, diversos/as autores/as afirmam que isso ocorre por meio da construção de estereótipos. Bergamaschi (2008) *in* Cardoso e Reichert (2010), por exemplo, afirma o quão comum é a classificação dos indígenas em duas correntes, uma delas romântica, que considera os indígenas como puros, inseridos na natureza, ingênuo e vítima da sociedade, e a outra corrente que encara o indígena como selvagem e preguiçoso, que em nada contribui para a construção socioeconômica do país. Nos dois casos, as escolas ainda encaram os indígenas como parte do folclore comemorado no mês de abril (Cardoso; Reichert, 2010).

No final da década de 1990, por meio do Parecer Nº 14 de 1999 e da Resolução Nº 03 de 1999, do CNE, instituiu-se a criação da categoria escola indígena nos sistemas de ensino do país, regulamentada pela LDBEN (1996) e com estatuto próprio estabelecido pelo RCNEI (1998), somente em 2008, com a lei nº11.645, foi inserida no sistema educacional a obrigatoriedade de se estudar a história e a cultura indígena.

Segundo ensina Bobbitt (2004), a palavra currículo tem sua origem no latim – *curriculum* – e significa corrida, percurso. Etimologicamente, passou a significar caminho percorrido ou a percorrer. Tem-se então que, aplicado à educação, currículo consiste na série de passos que devem ser percorridos pelos/as estudantes no desenvolvimento de capacidades para realizarem de forma adequada os afazeres da vida adulta, a interação com a sociedade em geral (Bobbitt, 2004).

Antes de adentrar exclusivamente ao assunto pertinente a este artigo – currículo para a escola indígena – cumpre direcionar um ligeiro olhar sobre o currículo de forma geral. Embora este deva seguir as normas do sistema educacional oficial que define os conteúdos que os/as alunos/as precisam aprender, ele não pode ser engessado, único para todas as escolas. Isso porque, a escola reflete a cultura da sociedade em que está inserida, sendo necessário fazer a união do que se define como necessário para o aprendizado acadêmico e a cultura vivida pelo ambiente desse/a aluno/a.

Dessa forma, o currículo escolar passa a ser entendido enquanto campo de implementação de práticas e políticas culturais, interferindo na produção do imaginário social e do senso comum da população, a partir dos valores, normas e padrões culturais que veicula em um espaço de produção e reprodução sociocultural. Ele possibilita à sociedade ou aos grupos sociais assegurar que seus membros se apropriem e/ou renovem as experiências sociais historicamente acumuladas; é um produto social e cultural, resultante de um processo de tradição seletiva, que envolve relações de poder que permeiam os segmentos sociais, ao definir e organizar os saberes e os conhecimentos que serão utilizados na formação dos sujeitos sociais e, portanto, na produção de identidades individuais e coletivas particulares, em consonância com determinado projeto de sociedade (Teixeira, 2005, p. 118).

Dentro desse conceito, entende-se que a escola indígena carece de currículo próprio, diferenciado, multicultural, reproduzido a partir da realidade da comunidade onde está inserida, o que implica na promoção da relação entre o conhecimento empírico, acadêmico, e o conhecimento absorvido pelos alunos durante sua vivência na sua comunidade, o que consiste numa grande e importante carga cultural. Isso permite aos alunos a percepção de que os ensinamentos baseados no currículo obrigatório estão vinculados aos seus conhecimentos, não sendo uma educação “abstrata, e nem desarticulada das suas vivências” (Pereira, 2021, p. 19).

É fundamental compreender que não existe uma “queda de braço” no sentido de promover uma ruptura entre a escola tradicional e a escola indígena no tocante à construção do currículo. O objetivo é trabalhar adequadamente a “fronteira” entre as duas escolas, considerando que ambas têm sua importância na construção do conhecimento do jovem indígena, uma de forma acadêmica e outra de forma cultural, considerando que:

[...] o conhecimento especializado, a ser adquirido na escola, 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, adquirido no cotidiano (Bernstein, 1998, *apud* Troquez, 2019, p. 211).

Diante disso, entende-se como escola indígena ideal aquela instituição onde acontece a transmissão cultural daquela comunidade, com um currículo que garanta, ao mesmo tempo, o acesso ao conhecimento do tipo escolar, acadêmico, uma vez que, ao mesmo tempo que insere e mantém o indivíduo no contexto cultural de sua comunidade, possibilita ao mesmo as ferramentas para sua interação com a sociedade atual.

Entretanto, o que se percebe, aparentemente, é o inverso, com a escola indígena sendo uma instituição onde acontece a transmissão do conhecimento acadêmico e se “permite” o acesso ao conhecimento cultural. Assim, entende-se que a construção do currículo deve trabalhar as implicações dessa fronteira entre o conhecimento acadêmico e o conhecimento cultural de cada comunidade indígena.

Isso porque, segundo Benites (2003) *apud* Troquez (2019) apesar da reivindicação de uma escola voltada para dentro da comunidade, com a reprodução e preservação da cultura própria, existe ao mesmo tempo a necessidade de uma escola com os conhecimentos especializados e universais que permita aos indivíduos a convivência no contexto social atual. Essa escola oferece os instrumentos para sobreviver no mundo não-indígena contribuindo para a luta do cotidiano, seja na busca de trabalho, no conhecimento de seus direitos, e mesmo na ascensão à cursos superiores como os que formam os/as professores/as indígenas.



Aliás, essa necessidade de trabalhar a fronteira entre o conhecimento acadêmico e os conhecimentos tradicionais da comunidade está expressa no Artigo 9º das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena - DCNEEI (Brasil, 2013) na Educação Básica, que afirma que o “ensino deve se constituir em tempo e espaço de formação para a cidadania indígena plena, articulada tanto ao direito à diferença quanto ao direito à igualdade”. Para tanto, afirma ser necessário aliar “conhecimentos científicos, conhecimentos tradicionais e práticas culturais próprias”. De acordo com o parecer da CNE/CEB nº 5 de 22 de junho de 2012, p.5).

A educação escolar indígena debutou oficialmente na legislação brasileira através da CF de 1988 que indicou que o ensino voltado às comunidades indígenas deveria garantir o direito a língua originária e aos processos próprios de aprendizagem.

Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

[...]

§ 2º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem (Brasil, 1988).

Oito anos mais tarde, a LDBEN de 1996, parcialmente normatizou as disposições do parágrafo § 2º do Artigo 210 da CF, relativas às atribuições da União no tocante à educação intercultural das comunidades indígenas, deixando claro que programas e currículos seriam “externos” e as comunidades seriam ouvintes dentro desse processo.

Art. 79. A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa.

§ 1º Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas.

§ 2º Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos:

I - Fortalecer as práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígena;

II - Manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas;

III - Desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;

IV - Elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado. (LDBEN (1996).



Tem-se então, que os programas seriam planejados com a audiência – e não com a participação – das comunidades indígenas. Segundo o Infopédia, dicionário *online* da língua portuguesa, audiência significa: a) ato de ouvir ou dar atenção a quem fala; b) grupo de ouvintes ou espectadores, assistência. Isso significa que os programas escolares indígenas, inclusive os currículos são exteriores à participação das comunidades, limitando-se estas ao cumprimento das mesmas. Entende-se que deveria ser o contrário, com as comunidades planejando os programas e currículos, com audiência do poder público (Secchi; Prates, 2015, p.121).

Ainda assim, vislumbra-se a possibilidade de a escola indígena influenciar na definição do seu projeto pedagógico, considerando o que dispõe o Artigo 26 da LDBEN, estabelecendo a forma de funcionamento dessa escola, assim como os objetivos e meios para processar a aprendizagem.

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (Brasil, 1996).

Diante disso, entende-se que a construção da educação escolar indígena extrapola a simplicidade do bilinguismo, sendo fundamental que ela ocorra por meio de conteúdos curriculares propriamente indígenas que privilegie os modos de transmissão de conhecimentos próprios daquela comunidade. Isto significa que a construção desses currículos esteja em perfeita sintonia “com a escola e a comunidade indígena a que serve, e sob a orientação desta última” (Brasil, 1999, p.18).

Interessante ressaltar que a afirmativa de que a sintonia dos currículos deve estar sob orientação da comunidade indígena, não vem de documento indígena, sendo parte integrante do Parecer do Conselho Nacional de Educação - CNE/CEB 14/99 (Brasil, 1999) assinado pelo então conselheiro Ulysses de Oliveira Panisset. O próprio Conselho Nacional de Educação reconhece a necessidade da participação da comunidade indígena na elaboração dos programas e currículos.

Aliás, essa prerrogativa está muito bem definida nas DCNEEI (Brasil, 2012), no seu Artigo 14, que trata dos projetos político-pedagógicos.



§ 5º Os projetos político-pedagógicos das escolas indígenas devem ser elaborados pelos professores indígenas em articulação com toda a comunidade educativa – lideranças, “os mais velhos”, pais, mães ou responsáveis pelo estudante, os próprios estudantes –, contando com *assessoria* dos sistemas de ensino e de suas instituições formadoras, das organizações indígenas e órgãos indigenistas do estado e da sociedade civil e serem objeto de consulta livre, prévia e informada, para sua aprovação comunitária e *reconhecimento junto aos sistemas de ensino* (Brasil, 2012).

Percebe-se então, que as DCNEEI já reconheciam que os projetos político-pedagógicos (PPP) devem ser elaborados pelas comunidades – escolar e social – onde estão inseridas, e com assessoria de entidades externas, inclusive dos sistemas de ensino. Depois de amplamente discutido e aprovado, o projeto daquela escola indígena deverá ser reconhecido pelo sistema de ensino.

Isso porque, não há como ignorar a profusão de saberes das comunidades indígenas, produzidos e repassados de forma histórica, atravessando anos a fio e transmitidos de forma oral. É um imenso ingrediente cultural que não pode simplesmente ser deixado de lado quando o assunto é produção do conhecimento. Isso é ressaltado no parecer CNE/CEB 14/99, quando afirma que é fundamental “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” (Brasil, 1999, p.19).

Pereira (2021) destaca que é fundamental distinguir educação indígena (cultural) e educação escolar indígena (cultural e acadêmica). Isso porque, na primeira infância da educação indígena, onde as DCNEI (Brasil, 2010, p.23) reconhecem a autonomia dos povos indígenas na escolha dos modos de melhor educar suas crianças de 0 a 5 anos de idade. A responsabilidade pela educação dos/as filhos/as é dos pais, eventualmente com a participação de familiares mais velhos e mesmo dos/as anciãos/ãs da comunidade. Isso ocorre de forma oral, na qual são repassados os ensinamentos, costumes e cultura, para que quando alcance a vida adulta, esteja apto para viver dentro da sua comunidade, e assim sucedendo-se a transmissão desse conhecimento. Essa educação denominada primeira infância é implícita na organização social das comunidades indígenas, “que eram bem divididas antes da colonização, cada um dentro do grupo



tinha a sua denominação e responsabilidade, até os dias atuais ela continua implícita dentro das aldeias” (Pereira, 2021, p. 29).

Esse conceito já estava expresso no Parecer CNE/CEB 14/99, que afirma que os povos indígenas, independente da instituição escolar, dominavam seus próprios mecanismos de transmissão de conhecimentos e de socialização de seus membros, sendo que a instituição escolar é o resultado de sua interação com a sociedade nacional. Isso porque, na sociedade indígena não existe uma instituição responsável pela transmissão do conhecimento, sendo responsabilidade dos pais, família e comunidade (Brasil, 1999).

Com o início da influência estrangeira, primeiro por meio da catequese e, posteriormente, com a introdução da educação formal, ocorreu a fusão desses dois sistemas - ou mesmo a substituição do primeiro pelo segundo - por meio de processos que visavam à "assimilação" dos indígenas, ou com modelos educacionais que enfatizavam a perspectiva do homem branco, o que resultava na supressão da cultura e identidade indígenas, sem qualquer consideração pelos modelos educacionais que promovessem a diversidade cultural, o respeito e a valorização das identidades étnicas.

Mesmo as escolas indígenas possuindo currículos próprios como o RCNEI (1998), é preciso que esse mecanismo esteja presente em todas as escolas indígenas. Por isso, deve-se discutir e atualizar esse currículo para que de fato contemplem a realidade das comunidades. Mesmo com currículos diferenciados, as escolas indígenas possuem grande dificuldades na implementação dos currículos próprios dentro das suas respectivas escolas. Percebe – se um abandono do estado no que tange a educação escolar indígena.

Embora historicamente não tenha sido fácil, ainda não houve significativa melhora, há que se reconhecer que a ruptura com esse modelo de educação colonialista vem sendo conseguido de forma gradativa, inclusive com diversas normatizações nesse sentido, como o RCNEI (1998), por exemplo. Entretanto ainda se percebe uma forte tutoria do sistema público de educação, o que engessa relativamente a autonomia das comunidades indígenas em elaborar seus programas e currículos escolares.



Nesse sentido, mesmo que avanços tenham ocorridos nas últimas décadas, principalmente com a implementação do novo currículo a BNCC (2017), que foi criado pela Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, a qual institui e orienta obrigatoriamente ao longo das etapas, a respectiva modalidade no âmbito da Educação Básica ainda permanece apagada a participação dos seguimentos da sociedade indígena nessa construção. “A BNCC não olha para a educação escolar indígena. Foi uma lacuna o Ministério ter trabalhado essa base sem pensar como ela seria contemplada no caso das escolas indígenas”, afirma o antropólogo Grupioni (2023, p.124). Nesse sentido, em teoria houve a participação dos povos indígenas na elaboração dessas normativas da BNCC (2017), porém, considerando a diversidade dentro da diversidade dos povos indígenas, esta participação foi considerada insuficiente.

Entretanto, é preciso considerar que mesclar os dois sistemas de educação – o acadêmico e o cultural – não constituição tarefa das mais fáceis, isso porque, suas origens são diametralmente diferentes. A educação indígena, por exemplo, tem seu ponto forte no passado, na experiência dos mais velhos, de onde de onde veem os conhecimentos repassados oralmente e fixada em três pilares: natureza, relacionamento e sagrado.

A natureza dos conhecimentos transmitidos na educação indígena pode ser sintetizada em três tipos: 1 – conhecimentos para o homem controlar a natureza; 2 – conhecimento para o homem se relacionar consigo mesmo e com os outros; 3 – conhecimento para o homem se relacionar com o sagrado. Esses três pilares, inconscientemente organizam e orientam os processos pedagógicos indígenas. (...) Educação indígena, portanto, é o conjunto de práticas sociais de uma etnia indígena que orienta como devem ser as atitudes dos seus membros a fim de fortalecer a sua identidade (Meliá, 1979, *apud* Pereira, 2021, p. 30).

Por outro lado, a educação acadêmica, não-indígena, ainda segue o modelo colonialista cujos objetivos são preparar o indivíduo para a interação social e o mercado de trabalho. Trata-se então de um sistema que busca a imersão do indivíduo em um amplo caldeirão social onde todos falam a mesma língua, seguem o mesmo sistema econômico e cultural, com os mesmos valores e condutas (Pereira, 2021).



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, pautada na dinâmica da realidade concreta e na sua experiência educativa vivida pelos alunos/as e professores/as. O parecer da CNE/CEB nº 3 (Brasil, 1999, p. 19) reconhece essa necessidade ao afirmar:

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 (Brasil, 1999).

Outro fator a ser considerado é que dentro do contexto social de determinada comunidade indígena, é possível a existência de grupos micros sociais, proporcionando diferenciação entre os indígenas dentro do espaço escolar, por exemplo, deficiência do conhecimento amplo de uma das línguas – materna ou português. Isso certamente tende a provocar diferenças individuais quanto ao ritmo de aprendizagem, ainda que dentro de um mesmo grupo, implicando na necessidade de organizar a produção do conhecimento através de processos de comunicação diferentes, às vezes mais complexos (Brasil, 1999).

O Modelo de educação colonial que teve sua gênese nas missões religiosas predominou por séculos e, travestido com novas roupagens, ainda mantém sua hegemonia, obviamente com algumas variações. Isso porque, ainda existe a predominância de determinado grupo dominante – o sistema educacional oficial – que continua impondo seus programas e currículos, ainda que muitas vezes disfarçados em construção conjunta.

Entretanto, há que se reconhecer que nas últimas décadas se verificou mudanças importantes em relação à educação escolar indígena, principalmente na busca pela adoção de um currículo capaz de satisfazer os dois lados – o sistema educacional oficial e as comunidades indígenas. Essas comunidades avançaram na discussão da temática educacional, cobrando, e muitas vezes conseguindo, o debate em relação aos programas e currículos que possibilitem a implantação de uma escola voltada para os seus interesses e necessidades (Secchi; Prates, 2015).



Ficou no passado o tempo em que se discutia se os indígenas tinham ou não alma, que deveriam ser convertidos ao cristianismo, se poderia ser civilizados. Nessa mesma direção, os indígenas são reconhecidos como cidadãos com direitos e deveres, a escola tornou-se pública e universal, a diversidade cultural foi aceita, assim como uma liturgia diferenciada para as escolas indígenas. “Tais *avanços* indicaram um porvir de cidadania, de respeito e de valorização das sociedades indígenas contemporâneas” (Secchi; Prates, 2015, p.119).

Entretanto, percebe-se que a matriz colonial ainda permeia o sistema educacional, visto que, considerando a legislação e os regulamentos, assim como as constatações *in loco* mostram que os mesmos não têm sido construídos em parceria, mas gestados pelo sistema com a audiência das comunidades indígenas. Quando muito “contaram com a participação das comunidades”. Tem-se então, que “a legislação *admitiu* a alteridade e *tolerou* a diferença, mas se resguardou ao direito de lhes *conceder* tais direitos” (Secchi; Prates, 2015, p.119).

A questão do ensino bilíngue nas escolas indígenas já é discussão ultrapassada, estando completamente inserida no processo. A discussão agora é que, para uma educação realmente diferenciada, não há como ignorar a “adoção de conteúdos curriculares propriamente indígenas, acolhendo modos próprios de transmissão do saber indígena”, priorizando a sintonia entre a escola e a comunidade, sempre sob a orientação dessa comunidade (Brasil, 1999, p.2023).

Quando se fala em elaboração de currículo que promova a diversidade da escola indígena, vai-se além da simplicidade do bilinguismo, englobando “crenças, memória histórica, saberes ligados à identidade étnica, assuas organizações sociais do trabalho, às relações humanas e às manifestações artísticas” (Brasil, 1999, p.18). São esses saberes que devem compor a base conceitual que, incorporados aos saberes universais (acadêmicos), possibilitem uma educação verdadeiramente indígena.

Ainda quando eram dados os primeiros passos legais para a implantação da escola indígena, na década de 1990, Bartolomeu Meliá (1997-1998), escrevia sobre uma



série de atributos que deveriam ser característicos no rompimento entre escola para indígenas e escola indígena. Destacou que a escola indígena deveria ser:

- a) nova instituição educacional, a serviço de cada povo;
- b) instrumento de afirmação e reelaboração cultural;
- c) elemento que contribui na conquista de espaço político;
- d) alternativa aos modelos anteriores de “escolas para os índios”;
- e) lugar onde se articulam os conhecimentos tradicionais e os novos conhecimentos;
- f) espaço em que se disponibilizam informações decorrentes do contato;
- g) possibilidade de construção de relações igualitárias, do reconhecimento e do respeito individual e social;
- h) espaço de construção da contra ideologia (Secchi; Prates, 2015, p. 124).

Entende-se que a escola indígena não significa uma ruptura com o sistema oficial, mas a construção de um espaço capaz de, ao mesmo tempo, proporcionar a construção da identidade étnica e a interlocução com a sociedade não indígena. Isso porque ao mesmo tempo em que se afirma a necessidade dessa escola contar com uma base nacional comum, lhe é garantido o direito de inclusão dos saberes locais, dos seus processos próprios de aprendizagem e seus interesses.

As escolas indígenas hoje contam com professores/as das próprias comunidades, com graduados/as nas diversas áreas e, principalmente em Pedagogia, com total capacidade de contribuir positivamente na construção dos currículos escolares. A importância dessa participação está na junção de duas competências: a formação pedagógica e o conhecimento da realidade da comunidade onde a escola está inserida.

Aliás, percebe-se que os/as docentes indígenas compõem importante segmento na luta pela concretização da verdadeira escola indígena uma vez que, com a participação ativa de instituições de ensino superior, buscam novos horizontes de conhecimento através de cursos sequenciais (especialização, mestrado etc.) na área de educação escolar indígena. Isso possibilita que estejam aptos a ampliar o campo de pesquisa, por exemplo, tanto no campo linguístico quanto étnico-científico, histórico e sócio geográfico.

Sendo assim, foram construídos mecanismo para que os povos indígenas tivessem a formação específicas, com currículos próprios dentro das universidades, no âmbito da educação escolar indígena. Criado pelo Decreto nº 6.861, em 27 de maio



2009, os territórios etnoeducacionais, formam professores/as indígenas para exercer a docência na comunidade.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O artigo é de cunho bibliográfico. Entende-se por pesquisa bibliográfica a revisão da literatura sobre as principais teorias que norteiam o trabalho científico. Essa revisão é o que chamamos de levantamento bibliográfico ou revisão bibliográfica, a qual pode ser realizada em livros, periódicos, artigo de jornais, sites da Internet, entre outras fontes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando tudo que foi pesquisado para a elaboração do presente artigo, percebe-se que nas últimas décadas foi significativo o avanço na construção de uma escola autenticamente indígena. Contudo, é pertinente afirmar que persiste, em grande parte, a influência do modelo colonialista, uma vez que, na maioria das vezes o elemento cultural que se procura para os métodos educacionais não é gestado no seio da comunidade, mas elementos externos que são incorporados pelo sistema oficial.

No entanto, a crítica às deficiências ainda verificadas não pode ofuscar as conquistas incorporadas ao sistema educacional indígena. Muito pelo contrário, é preciso que seja o mecanismo para ampliar essas conquistas, substituindo a hegemonia do sistema oficial na elaboração de programas e currículos padronizados, isso porque, quando se fala em educação escolar indígena não se pretende um modelo pronto para todas as escolas, uma vez que cada comunidade tem suas peculiaridades que devem ser respeitadas. Condutas formais e padronizadas para a escola não indígena podem servir de modelo na implantação de condutas para a escola indígena, mas jamais como uma imposição do sistema, forçando uma prática docente e discente desvinculada da realidade das diversas comunidades. A apologia de que se trata de um sistema formal não pode superar a realidade de que o modo de produzir e transmitir o conhecimento, acumulados por séculos, tem que ser respeitado, caso contrário, a pretensa educação



escolar indígena será apenas uma outorga de um sistema gestado fora das comunidades.

A criação da escola indígena e as conquistas posteriores constituem a garantia de um direito, e cabe ao Estado prover essa escola dos mecanismos necessários para sua efetivação, como a elaboração de um currículo capaz de atender peculiaridades como o ambiente em que a escola está inserida, a cultura desse ambiente e dos/as alunos/as indígenas, o tempo de aprendizado individual, fatores socioeconômicos etc. Até porque, a elaboração de um currículo sem a participação da comunidade local e do seu universo escolar é mais uma imposição, ou negação da diversidade étnica no Brasil.

REFERÊNCIAS

BENITES, Tônico. **A escola na ótica dos Ava Kaiowá: impactos e interpretações indígenas**. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Museu Nacional; Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2009. Acessado em: 29 de jun. de 2022.

BOBBITT, John Franklin. **O Currículo**. Plátano Editora S.A. Lisboa, 2004.

BRASIL. Câmara de Educação Básica. **Resolução CEB nº 3**, de 10 de novembro de 1999. Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências (1999). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_99.pdf Acessado em: 30 de jun. de 2022.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acessado em 29 de jun. de 2022.

_____. **Referencial Curricular Nacional Para as Escolas Indígenas**. Brasília: MEC, 1998.

_____. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

_____. **Parecer CNE Nº 14/99 – CEB** (1999). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb014_99.pdf Acessado em: 30 de jun. de 2022.



_____. **Decreto nº 6.861, em 27 de maio 2009**, os territórios etnoeducacionais. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/34109> Acessado em 17 de novembro de 2022 Acessado em: 17 de nov. 2022.

_____. **Lei nº 11.645**, de 10 março de 2008. Altera a LDB. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm Acessado em: 30 de jun. de 2022.

_____. **Lei nº 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática 'História e Cultura Afro-Brasileira', e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 10 jan. 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 30 jun. 2022.

_____. **Resolução CNE/CEB Nº 5, DE 22 DE JUNHO DE 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Acessado em: 29 de jun. de 2022.

_____. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: <https://sae.digital/educacao-escolar-indigena/> Acessado em: 17 de Nov. 2022.

_____. **Resolução CNE/CEB 5**. Diário Oficial da União, Brasília, 25 de junho de 2012, Seção 1, p. 7.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - LDB** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acessado em: 29 de jun. de 2022. CARDOSO, Márcia Blanco; REICHERT, Inês Caroline. O currículo escolar revisitado: A coletividade indígena para pensar uma pedagogia da diferença. **Revista Práxis**. v. 1 (2010), p. 73-78, Janeiro/Junho. Disponível em: <https://periodicos.feevale.br/seer/index.php/revistapraxis/article/view/688> Acessado em 1 de jul. de 2022.

DUARTE, Newton. O currículo em tempos de obscurantismo beligerante. **Revista Espaço do Currículo**. v. 11. n. 2 (2018) pp. 139-145. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/ufpb.1983-1579.2018v2n11.39568> Acessado em: 28 de jun. de 2022.

INFOPÉDIA. **Dicionário da Língua Portuguesa**. Porto Editores. Disponível em: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/audi%C3%A2ncia> Acessado em: 29 de jun. de 2022.



PEREIRA, Maria Laura da Silva. **Reflexões sobre o currículo escolar indígena e a formação docente.** Monografia (Pedagogia), Universidade Federal de Alagoas. Delmiro Gouveia, 2021. Disponível em: www.repositorio.ufal.br/bitstream/123456789/8120/1/Reflex%C3%B5es%20sobre%20o%20curr%C3%ADculo%20escolar%20ind%C3%ADgena%20e%20a%20forma%C3%A7%C3%A3o%20docente.pdf Acessado em: 30 de jun. de 2022.

SANTOS, Cledinea Carvalho; MATOS, Wesley Santos de; EUGÊNIO, Benedito. Estudos pós-coloniais e educação: diálogos com o currículo escolar e as relações étnico-raciais. **Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade.** v. 05, ed. especial, mai., 2019, artigo nº 1581. Foz do Iguaçu, 2019.

SECCHI, D.; PRATES, E. L. Currículos interculturais para escolas indígenas: novos desafios. **Revista Pedagógica, Chapecó,** v. 17, n. 34, p. 117-132, jan./abr. 2015. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/2921> Acessado em 28 de jun. de 2022.

TROQUEZ, Marta Coelho Costa. (2020). Currículo e materiais didáticos para a educação escolar indígena no Brasil. **Revista Educação e Fronteiras (On-Line),** Dourados/MS, v.9, n.25, p.208-221, jan./abr. 2019. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/340214730_Curriculo_e_materiais_didaticos_para_a_educacao_escolar_indigena_no_Brasil Acessado em 28 de jun. de 2022.

TEIXEIRA, Célia Regina. **Currículo escolar: um caso de dominação e reprodução social? Um breve esboço.** Dialogia, São Paulo, v. 4, p. 115-125, 2005.

WALSH, C. La educación intercultural en la educación. Lima: Ministerio de Educación, Mimeografado, 2005.

_____. **Multiculturalismo, interculturalismo e decolonialidade: prolegômenos a uma pedagogia decolonial.** 2018. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/8646/4949> Acessado em: 29 de jun. de 2022.

_____. **Interculturalidad y (de) colonialidad. Perspectivas críticas y políticas. Visão Global,** Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, jan./dez. 2012. Disponível: <https://periodicos.unoesc.edu.br/visaoglobal/article/view/3412> Acessado em: 29 de jun. de 2022.

Data da submissão: 19/10/2023

Data do aceite: 01/11/2023