

CAPÍTULO 1

O currículo enquanto espaço de construção da identidade e diálogo de saberes indígenas

ROSILENE CRUZ DE ARAUJO
UNIFAP

Para a compreensão dos processos históricos da Educação Escolar Indígena, faz-se necessário um diálogo sobre o currículo enquanto espaço de construção da identidade e do diálogo de saberes indígenas, a partir da base teórica e da prática interdisciplinar, visando à discussão de aspectos curriculares e pedagógicos relacionados à educação intercultural. Sendo assim, apresento uma discussão da questão para fins de análise histórica e cultural da área¹, a partir de experiências vividas pelas Escolas Indígenas Capitão Francisco Rodelas e Pataxó Coroa Vermelha.

1 Este artigo foi elaborado a partir da experiência vivida enquanto professora e gestora indígena que buscou compreender e encontrar soluções para os dilemas enfrentados pelos professores indígenas do Estado da Bahia para a consolidação de uma Educação Escolar Específica e Intercultural amparada nos princípios, valores e anseios das comunidades indígenas, bem como na legislação da Educação Escolar Indígena, aprofundado com a pesquisa do mestrado, o que compõe a primeira parte do terceiro capítulo de minha dissertação (Araújo, 2013) e, assim, conta com vários acréscimos e supressões que não estão no primeiro texto.

Tratar do tema currículo é tocar em três perguntas centrais e inseparáveis da educação: i) o que aprender? ii) para que servirá esse conhecimento? iii) o que a escola deve ensinar? Essa última indagação aparenta uma simplicidade fácil de resolver, mas camufla um debate de visões de mundo, de ideologias, de valores e de poder. O currículo é uma construção histórica, e quando o assunto é currículo nas escolas indígenas, essa concepção fica ainda mais nítida. Para Cecília *apud* Carmargo (2014) “Um currículo muda ou porque ele é empurrado pelas transformações, ou para impor certos valores estranhos aos indivíduos”. Para Coll (1997), “O currículo é um elo entre a declaração de princípios gerais e sua tradução operacional, entre a teoria educacional e a prática pedagógica, entre o planejamento e a ação, entre o que é prescrito e o que realmente sucede nas salas de aulas”. (COLL, 1997, p. 34).

A LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação, com relação à elaboração do currículo, enfatiza, no Artigo 26, a importância da construção 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 e metodologia propriamente indígena e acolher modos próprios de transmissão dos saberes. 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 dessa última.

Esse contexto nem sempre acontece assim, pois, muitas vezes, o currículo desenvolvido nas escolas indígenas é sempre uma adaptação dos currículos das escolas não indígenas. A partir dos anos de 1940, já era comum, entre os povos indígenas e algumas re-

apresentações governamentais, a compreensão de que a escola para aluno indígena não podia ser igual à escola para aluno não indígena. Somente a partir dos anos de 1980 é que o currículo nas escolas indígenas passa a ser “flexível”. Trinta e nove anos depois ainda encontramos grandes resistências para que essa flexibilização do currículo se torne efetivamente uma prática, e isso fica claro na fala da Professora Genicélia Tuxá.

Espero que essa educação escolar indígena realmente possa de fato ser colocada em prática, digo: desburocratizada. Pois, somente dessa maneira, poderemos assegurar a continuidade da cultura do nosso povo. Percebo que a escola desenvolve ações em seu projeto político pedagógico que privilegiam os saberes da nossa comunidade, mas ainda falta construir paradigmas que orientem os profissionais a fazer um trabalho coerente e dentro dos padrões estabelecidos pelo RCNEI².

Como reflexão acerca do tema Currículo e da prática pedagógica nas escolas indígenas, é importante discutir e aprofundar o que vem a ser de fato currículo, para que possamos compreender como o mesmo acontece na prática, seus conceitos e análises.

Voltando às perguntas centrais no início do texto, trazemos alguns resultados da pesquisa feita com os alunos, professores e lideranças Pataxó e Tuxá das Escolas Indígenas Pataxó Coroa Vermelha e Capitão Francisco Rodelas, das comunidades indígenas de Coroa Vermelha e Rodelas, sobre o papel de cada um e o que se espera dessa educação.

2 As falas de lideranças, professores e estudantes que aparecem no texto foram resultado de entrevistas realizadas durante a pesquisa de campo do mestrado.

A escola deve ensinar os jovens indígenas a serem líderes, críticos, políticos, profissionais, solidários, fortes na sua identidade cultural, éticos em relação aos seus parentes, às outras sociedades indígenas e ao mundo envolvente, aprimorando os conhecimentos tradicionais da etnia e os conhecimentos técnicos e científicos da atualidade global (Professora Tuxá).

Preparar os jovens na questão política, para que saibam dialogar bem com todos que nos rodeiam, defender os direitos do nosso povo e os seus direitos como membro Tuxá e como bom cidadão brasileiro (Cacique Bidu Tuxá).

Aprender a produzir os conhecimentos do nosso povo como: arte, dança, cultura, ervas medicinais, agricultura, alimentação e própria (Alunos Tuxá: Wynamã, Bianca, Rafaela, Mateus, Ana Clara e Cris).

Preparar os jovens para serem bons articuladores dos nossos conhecimentos nas nossas aldeias e no mundo afora (Cacique Aruã Pataxó).

Desenvolver e praticar a arte indígena, fortalecer na nossa identidade cultural, conhecer e adquirir os conhecimentos tecnológicos de fora, compreendendo, utilizando adequadamente e interagindo com os conhecimentos indígenas de interesses comunitários, nos preparando para transmitir a outros membros da comunidade os conhecimentos aprendidos e desenvolver o respeito e cuidado com o território onde vivemos (Professores e gestores Pataxó: Vilma, Uelson, Ademário e Jeane).

A escola é uma instituição responsável por sistematizar o conhecimento necessário para a formação do indivíduo, preparando-o para o convívio da comunidade e para o mundo globalizado. A escola deve partir da realidade do aluno, considerando nossos costumes e cultura, privilegiando os saberes da nossa comunidade. O papel da escola deve contemplar a valorização e a identidade étnico-cultural do nosso povo, relacionando os nossos saberes com os conhecimentos que sustentam os pilares da educação contemporânea e assim construir o nosso modelo de educação e que essa seja intercultural, específica e de qualidade (Genicélia Tuxá).

Assim, todo esse conhecimento servirá de base para a formação consciente dos sujeitos envolvidos e do seu papel enquanto membros da comunidade indígena, contribuindo para sua autossustentação familiar, da comunidade e do território do qual fazem parte.

Sabemos, no entanto, que os objetivos elencados pelos professores, alunos e lideranças Pataxó e Tuxá nem sempre são contemplados no currículo escolar. Essa proposta está atrelada e depende não somente da organização desses povos e de suas comunidades, mas também das questões políticas do estado e municípios que, por sua vez, perpassam por uma série de entendimentos ou falta de entendimentos sobre o processo de construção do diferencial da educação escolar indígena no currículo da educação básica. Isso está ligado a três questões fundamentais dentro do sistema. Primeiro, não dá para pensar uma política que não é a de inclusão e sim de reconhecimento, sem conhecer o sujeito e, aqui, eu me refiro não somente ao aluno, mas também ao professor, pais de alunos, lideranças e demais membros da comunidade; segundo, o poder público deve estar aberto para compreender e dialogar com esse conjunto de sujeitos para uma construção coletiva de novos saberes e dos saberes intrínsecos de cada povo e, ou comunidade; e, por último, é preciso construir uma diretriz específica, em especial, uma matriz curricular aberta para esse diálogo, a qual, por sua vez, significa o início do caminho a ser trilhado na prática e organização pedagógica do professor indígena.

O CURRÍCULO E O EXERCÍCIO DO DOCENTE INDÍGENA FACE AOS DESAFIOS SOCIAIS NA CONSTRUÇÃO DE UM NOVO MODELO DE EDUCAÇÃO INTERCULTURAL

Muito há por se fazer para que as escolas indígenas conquistem a autonomia curricular, autonomia esta pautada na construção e organização próprias. Esta organização autônoma deve ser construída com a participação da comunidade indígena, levando em consideração as estruturas sociais, práticas socioculturais e religiosas, atividades econômicas, formas de produção de conhecimentos, processos próprios e métodos de ensino-aprendizagem. As normas adotadas pelo sistema de ensino do estado e de municípios contradizem os princípios da educação diferenciada quando tomam como referência, para a criação das escolas, sua organização, seus regimentos, projetos político pedagógicos, matriz curricular, contratação de profissionais da educação, atendimento ao transporte e merenda escolar, critérios que não se adaptam à realidade indígena.

Trazemos, aqui, alguns exemplos do que dificulta a organização e funcionamento das escolas indígenas. Primeiro, quando as escolas indígenas são identificadas na categoria “escolas rurais”, com calendários escolares e planos de cursos pensados para esse tipo de escola; segundo, considerar algumas das escolas indígenas como escolas nucleadas³, ou salas vinculadas a uma escola para não índio, sob o argumento de que as escolas indígenas não atendem aos requisitos mínimos exigidos para atender a clientela do ensino médio e que não podem ter um funcionamento administrativo e currículo

3 Escolas nucleadas acontecem quando várias escolas são vinculadas a um único endereço e, portanto, aparecem como sendo uma única escola. É o caso, para citar um exemplo, da Bahia, que nucleou num estabelecimento (Escola Indígena Tupinambá de Olivença), um total de 20 escolas. Esse processo acontece na sua maioria hora pelo difícil acesso à escola (terras muito extensas), hora pelo processo de retomada de demarcação de território que é o caso do povo Tupinambá.

autônomo; e, por último, a direção das escolas indígenas fica nas mãos de professores não indígenas, com a argumentação de que o professor, para ser diretor de escola, tem que ter vínculo efetivo com a Rede, seja ela estadual ou municipal.

Sabemos que até o ano de 2010, pela inexistência da Carreira do Professor Indígena no quadro do magistério do estado e municípios, não se podia aplicar concurso público específico para as escolas indígenas e, como consequência, a falta de professores indígenas concursados para atuar em suas escolas como dirigentes, contradizendo o que determina a legislação da educação escolar indígena, especificamente a resolução 03 da CEB/CNE, que diz que, para atuar nas escolas indígenas, o profissional deverá ser prioritariamente indígena.

Apesar do respaldo legal, a educação escolar indígena na Bahia apresenta inúmeros problemas. É débil, ainda, o apoio institucional para a pesquisa e o desenvolvimento de experiências que fortaleçam o processo de constituição da escola indígena específica intercultural e diferenciada. Por outro lado, é impossível elaborar uma proposta de educação indígena sem levar em conta a questão da territorialidade. Os povos indígenas, expulsos dos seus territórios originários, passam por um processo de reconquista, retomando seus territórios tradicionais, reafirmando sua identidade étnica e buscando diuturnamente construir uma educação escolar nas aldeias, com as devidas especificidades. São esses os motivos, dentre outros, que, enquanto lideranças e professores indígenas, refletimos constantemente, ao avaliarmos os efeitos da educação escolar formal em nossas aldeias, empenhados em redesenhá-los a partir de experiências pedagógicas inovadoras.

A educação escolar para o povo Tuxá, organizada a partir de uma proposta participativa e comunitária, afirma como seus fundamentos: o reconhecimento e a valorização das diferenças e suas

formas de expressão através da presença, no currículo, da cultura, da arte e dos conhecimentos tradicionais do povo Tuxá, destacando a interculturalidade como eixo curricular, e tendo no tratamento diferenciado do ensino destinado ao aluno Tuxá o caminho para promover a igualdade, fazendo da educação um instrumento de reconhecimento da identidade própria e do outro. Desse modo, adota os princípios pedagógicos da identidade, diversidade e autonomia, da interdisciplinaridade e da contextualização, compreendendo a importância de se trabalhar uma educação diferenciada. Assim, com essa organização escolar, o currículo vai tomando forma em um processo contínuo de construção, na medida em que cabe aos estudantes, seus pais e lideranças acompanharem, avaliarem e participarem da reformulação do projeto de escola de acordo com suas próprias orientações. Embora pudesse parecer mais fácil supor um currículo feito por técnicos especializados, definido em todos seus detalhes, sabemos que isso se configura num profundo desrespeito à identidade, à autonomia e à cultura indígena.

Os professores da Escola Estadual Indígena Capitão Francisco Rodelas têm se mostrado competentes e cientes do papel da escola e do trabalho coletivo. Esse reflexo é bem visto nos resultados dos alunos que, por sua vez, se destacam na sociedade do seu entorno. No entanto, embora a referida escola se destaque entre as demais escolas indígenas e, também, entre as demais escolas do município do qual faz parte, na realização de um bom trabalho interdisciplinar e contextualizado, o currículo intercultural ainda está distante de ser um referencial.

Conforme as teorias mais recentes de currículo, este não pode ser visto como mero rol de conteúdo, mas sim um instrumento de poder na mão de quem o elabora e define quais aspectos da cultura são incluídos e quais ficam de fora, ou seja, quais conhecimentos serão considerados “legítimos” e privilegiados e quais serão des-

valorizados e, principalmente, qual a metodologia de trabalho a ser adotada. Em se tratando da educação escolar indígena, essa questão é crucial. Sabemos que o currículo mais do que propiciar conhecimentos com esse ou aquele viés ideológico, implica na formação de subjetividades, dos valores que norteiam a ação do jovem em formação por toda sua vida. Por essas razões é que propomos um currículo aberto, que seja continuamente desenhado e redesenhado pelo próprio povo, de modo autônomo. Enquanto professores e gestores Tuxá, nos colocamos a serviço de propostas de ação junto à comunidade, oferecendo-lhes subsídios, mas garantindo a participação da comunidade na definição do rumo da escola, atualizando suas funções e reinterpretando os conhecimentos aí propostos.

A ideia de um currículo aberto está respaldada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, e toda a legislação de educação escolar indígena baseia-se no princípio de autodeterminação, da ampla participação das comunidades na definição do projeto pedagógico, do sistema de avaliação, da seleção dos professores etc. Porém, mesmo com todo o aparato legal em nível nacional e estadual, as escolas indígenas passam por muitos entraves burocráticos e dificuldades na implementação desse modelo de educação específica. Lidar com o aparato jurídico administrativo do estado e municípios, que ainda nega, em determinadas situações, os direitos dos povos indígenas a uma educação específica, tem sido um dos grandes desafios para professores e lideranças indígenas, que estão diretamente envolvidos com a organização da escola.

Assegurar, direta ou indiretamente, que a escola indígena construa sua própria concepção de ensino e de aprendizagem não tem sido tarefa fácil para os professores e lideranças indígenas, consequência da não existência de um sistema próprio de Educação Escolar Indígena e da indefinição de políticas públicas educacionais por parte do estado e municípios, que contribuam para o fortaleci-

mento da Educação Escolar Indígena. Enquanto isso não acontece, as eficiências dos processos educacionais na escola indígena ficam à mercê das questões impeditivas de bons resultados, a exemplo da burocracia que envolve o sistema educacional seja do estado, seja dos municípios, tendo que a Educação Escolar Indígena se adequar à mesma, que, por sua vez, não se adéqua à realidade da escola indígena, ficando esta no prejuízo de suas ações pedagógicas.

No aspecto administrativo, ressaí a necessidade de que normas, regulamentações, exigências e requisitos das secretarias de educação sejam revistos a partir dos princípios da organização das escolas indígenas. São prioridades decorrentes da especificidade dessas escolas a construção de currículos diferenciados, projetos político-pedagógicos condizentes com cada realidade, definição de calendários escolares contextualizados à realidade sociocultural de cada comunidade indígena, produção de material pedagógico, adoção de metodologias e sistemas de avaliação que apoiem e reforcem novas pedagogias indígenas.

Partindo desta realidade, a educação escolar para o povo Pataxó da Aldeia Coroa Vermelha destaca competências de caráter específico, dentre as quais a capacidade de aprender e compartilhar com a comunidade é decisiva. O aprimoramento do educando como pessoa humana implica a ética, a autonomia intelectual, comunitária e o pensamento crítico. O desenvolvimento dessas competências está baseado na sólida integração da teoria com a prática, no desenvolvimento de projetos de estudo a partir dos contextos sociais, para eles retornando como contribuições para sua melhor compreensão e encaminhamento de intervenções locais.

Deriva desse profundo vínculo com a vida comunitária o caráter interdisciplinar que orienta a proposta curricular da Escola Pataxó Coroa Vermelha, reafirmando as orientações previstas nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica. O trabalho dos profes-

sores Pataxó com a interdisciplinaridade acaba por ser um objeto do conhecimento, um projeto de investigação, um plano de intervenção, partindo da necessidade sentida pela comunidade, professores e alunos de explicar, compreender, intervir e mudar algo que pode ser melhor para todos. Essas orientações são preciosas em se tratando da educação escolar indígena, pois, nesta, mais do que em qualquer outra, há uma enorme necessidade de atender ao modo de pensar indígena. As disciplinas fragmentadas são uma imposição do modo de pensar ocidental, adotadas pelo estado e que só podem ser úteis à educação escolar indígena na medida em que favoreçam a compreensão e intervenção em seu contexto de realidade. A organização curricular dividida em base comum e base diversificada, por disciplina, não atende à estrutura organizacional da educação escolar indígena. A organização da matriz curricular por área do conhecimento, envolvendo todos os componentes curriculares, é o modelo almejado pelos professores indígenas que, por sua vez, esperam por essa implementação.

Por todas as razões elencadas, os princípios da interdisciplinaridade e da contextualização previstos nas diretrizes atuais estão contemplados na proposta de educação escolar ofertada pela Escola Indígena Pataxó Coroa Vermelha, uma vez que prevê que todo estudo parta e retorne a situações reais e significativas para os educandos e suas comunidades. Desse modo, as práticas sociais, políticas e as práticas culturais e de comunicação são parte integrante do exercício cidadão, assim como a vida pessoal, o cotidiano, a convivência e as questões ligadas ao meio ambiente, corpo e saúde. O que se defende é uma educação na qual os questionamentos partam da vida e cujos conhecimentos construídos estejam em função da vida coletiva.

Entende-se aqui como princípios o desenvolvimento de competências básicas, a contextualização, a interdisciplinaridade, de

modo que as experiências cotidianas, assim como os conhecimentos sistematizados, possam ser ressignificados do ponto de vista do povo Pataxó, construindo visões de si e do mundo nas quais valores e afetos possam ser defendidos, questionados e negociados. Consideramos que esses princípios são solidários aos previstos nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena quanto ao desenvolvimento de currículos que incluam conteúdos especificamente indígenas, assim como os conteúdos de outras culturas, marcando a interculturalidade e respeitando os processos próprios de aprendizagem.

Para Meliá (1999), os povos indígenas mantêm sua alteridade graças as estratégias próprias de vivência sociocultural, sendo a ação pedagógica uma delas. A educação desenvolvida pelos povos indígenas lhes permite que continuem sendo eles mesmos e mantenham a transmissão de suas culturas por gerações. Ainda segundo Meliá, no processo de educação escolar indígena, “a perda da alteridade e a dissolução das diferenças são sentidas como ameaças reais, prementes e iniludíveis”. Essa perda e essa dissolução, para alguns, relacionam-se, até de forma direta e quase exclusiva, com a escola. “A escola seria um dos fatores decisivos de generalização e uniformidade”, afirma Meliá (1999, p. 21). O Brasil conta com uma variedade de povos indígenas, alguns praticando o uso de suas línguas maternas fluentemente e suas culturas; outros, apenas com suas culturas, como é o caso dos Tuxá, do qual faço parte. Sustentamos nossa alteridade graças às estratégias próprias, das quais uma foi precisamente a ação pedagógica. Melhor dizendo, vivemos uma educação específica que perpassa pela cultura, pelas tradições e o modo de ser, permitindo a sua valorização, manutenção e reprodução.

Em seus relatos, os professores Tuxá, especificamente da Escola Indígena Capitão Francisco Rodelas, ressaltam a importância de a escola estar articulada às necessidades da comunidade, 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”⁴

Dessa forma, propiciam uma reflexão sobre as ideias e práticas que têm norteado a proposta de uma escola indígena específica, contribuindo para a construção dessa escola, considerando o dinamismo da cultura. É certo que a disseminação dessa proposta pode contribuir para uma mudança de visão e de postura a respeito do lugar dos povos indígenas no Brasil e no mundo contemporâneo; esses povos veem na escola o caminho para a mudança na forma de ver e interpretar suas sociedades, bem como de pensar que tipo de papel eles poderiam desempenhar na sociedade brasileira, predominando a visão de que, enquanto coletividades diferenciadas, podem garantir a sua sobrevivência com o respeito às suas especificidades e seus direitos garantidos como cidadãos brasileiros e indígenas.

A concretização desta concepção de currículo enfatiza a importância das vivências dos alunos e dos problemas reais que ocorrem nas comunidades indígenas em que se desenvolve o currículo, na crença de que essa prática estimula os alunos a refletir sobre o seu próprio mundo e o mundo que os rodeia, a estabelecerem relações entre o saber tradicional, o saber escolar e as intervenções de mundo.

Os objetivos são assim, como guias de orientação que o professor mesmo elabora para desenvolver sua prática, fazer suas escolhas curriculares, pensando as diversas aprendizagens que quer conseguir, definir que caminhos seguir sabendo que cada aluno vai

4 RCNEI – Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas. Brasília: MEC /SEF, p. 58, 1998.

aprender de forma e ritmo bastante diferenciado. Neste sentido os objetivos vão levar em conta não só a diversidade cultural, base da noção de interculturalidade assumida nos fundamentos gerais, mas também a diversidade individual dentro de uma mesma escola, mesmo que sejam todos professores e alunos, membros de uma mesma comunidade educativa (RNCEI, 1998, p. 60).

Corresponde, pois, a uma opção pedagógica e curricular que, em vez de impor a cultura do silêncio, tem como grande intenção conduzir a uma discussão participativa, coletiva e de valorização dos princípios culturais dos povos indígenas.

O caráter coletivo da construção do conhecimento e das práticas sociais na escola indígena é diferente das escolas onde há um caráter individualizante, baseadas numa concepção de sujeito individual de direito, e não na concepção de sujeito coletivo de direito. Assim, os professores, tanto Tuxá quanto Pataxó, se mostram preocupados com a organização de um trabalho coletivo no que se refere a todas as esferas de planejamento pedagógico, desde a elaboração do currículo até as atividades desenvolvidas na escola com os alunos, buscando alternativas no modelo de educação intercultural como um processo tipicamente humano e intencional coerente com a pluralidade, dirigido à otimização do desenvolvimento de habilidades e competências referentes à diferença, à peculiaridade, à diversidade dos povos indígenas, e à própria identidade cultural dos demais e de suas comunidades.

É verdade que esse protagonismo indígena deve ser entendido dentro de um processo histórico que a grande maioria dos povos indígenas busca, através do processo de escolarização formal, pensado e organizado por eles nos dias atuais, tendo a escola como um dos principais instrumentos para promover a mudança de engrenar o eixo de seu crescimento demográfico e reelaborar seus modos particulares de estar no mundo.

O currículo é, portanto, projetado na linha das concepções de educação de Paulo Freire, ou seja, não como um mero ato de narrar, depositar ou transferir conhecimentos, como acontece no que ele designa por “educação bancária”, mas sim como um ato de “conscientização”, de problematização de situações.

Baniwa (2006) define educação como o conjunto de processos envolvidos na socialização dos indivíduos, correspondendo, portanto, a uma parte constitutiva de qualquer sistema cultural de um povo, englobando mecanismos que visam à sua reprodução, perpetuação e/ou mudança. Ao articular instituições, valores e práticas, em integração dinâmica com outros sistemas sociais, como a economia, a política, a religião, a moral, os sistemas educacionais têm como referência básica os projetos sociais (ideias, valores, sentimentos, hábitos etc.) que lhes cabem realizar em espaços e tempos sociais específicos.

De acordo com Assmann (1998), a discussão sobre o conhecimento abarca hoje todos os processos naturais e sociais onde se geram, e a partir daí são levadas em conta formas de aprendizagem. Tudo aquilo que se é capaz de aprender cumpre processos cognitivos. Para Freire (1996), o sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História.

Assim, no bojo da contemporaneidade, identificamos a emergência de respostas criativas formuladas pelos professores indígenas no sentido da alternativa de uma educação sustentável. Uma sustentabilidade com autonomia pautada pelo diálogo com o que define a convivência social, a posse coletiva da terra, valores e memórias compartilhados.

O currículo contextualizado em face da reconstrução das diretrizes da educação escolar indígena. O discurso das diferen-

ças, amparado na obrigatoriedade,⁵ vem sendo uma das principais marcas das tensões do currículo da escola não indígena nos últimos tempos. Isso traz um grande risco. O fato é que a obrigação, às vezes, velada em incorporar as diferenças acaba também por ser um fator de restrição da plena expressão da escola, que passa a tratar tudo como dever burocrático, sem uma reflexão real sobre seus significados, trazendo grandes transtornos para aqueles que se “enquadram” nos temas de inclusão no currículo da educação.

Digo isso amparada na experiência como gestora à frente de uma coordenação de currículo que vivencia o dilema da inexperiência e ansiedade de gestores que buscam implementar o discurso das diferenças no currículo de suas escolas. A dificuldade governamental em dar atendimento à diferença seja para o indígena, o negro, o deficiente ou qualquer outro que faça parte do conceito da diversidade ou, melhor dizendo, do diferente, é muito visível.

Essas são apenas algumas inquietações mais próximas entre as várias que tenho sobre os problemas que afligem mais de perto o

5 A LEI 11.645/2008, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Art. 1º O art. 26-A da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação: “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.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileira.” Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação. Brasília, 10 de março de 2008; 187º da Independência e 120º da República. LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA.

cotidiano da educação na Bahia, os quais interferem diretamente na vida de milhares de estudantes, a quem estão negando as possibilidades de uma educação de qualidade em seu sentido mais real.

Faço esse preâmbulo para situar em que contexto os atuais debates em torno da educação indígena ou da educação escolar indígena se situam. Falar de currículo na escola indígena é também tratar do conjunto de experiências educativas vivenciadas pelos alunos indígenas não somente na escola, mas, principalmente no meio comunitário em que vivem.

Uma experiência muito praticada e vivenciada pelos alunos Pataxó e Tuxá é o ensino e a prática da pesquisa adotada pela escola indígena, considerados, pelos professores indígenas, o método mais adequado para um aprendizado dinâmico dos conhecimentos tradicionais e científicos. A pesquisa possibilita a constituição de um elo entre os mais velhos, detentores privilegiados dos saberes tradicionais orais, e os alunos. A partir de conversas com pais, mães, velhos e velhas, e participação ativa no cotidiano da comunidade, os alunos registram e vivenciam estes conhecimentos. Esta metodologia também incentiva o aluno a investigar em livros e através de conversas, tópicos dos conhecimentos ocidentais importantes para sua sobrevivência e sua relação com a sociedade que vive no entorno e fora das terras indígenas. Assim, devemos repensar as diretrizes que devem presidir o ensino.

Construir participativamente um processo educativo para a elaboração de referenciais curriculares para a Educação Escolar Indígena, tendo como meta garantir o envolvimento e a participação de professores e lideranças indígenas como produtores e construtores do documento, é um dos objetivos da equipe da Coordenação de Educação Escolar Indígena vinculada à Secretaria de Educação do Estado da Bahia. O segundo, diz respeito à atua-

lização e ou reformulação dos currículos de maneira a contemplar as especificidades da Educação Escolar Indígena.

Trazemos como exemplo o modelo de educação comunitária de valorização cultural atrelado aos novos conhecimentos adquiridos e que, portanto, também é essencial à formação humana dos alunos indígenas. O terceiro desafio diz respeito às competências e habilidades que a escola deve desenvolver em seus alunos. A escola representa apenas uma das inúmeras possibilidades de acesso à informação na sociedade atual e, portanto, na escola indígena, esse acesso ainda é restrito. Partindo desse pressuposto, a educação deverá estar centrada não somente no desenvolvimento das competências e habilidades necessárias ao bom desempenho do aluno no seu processo de ensino aprendizagem, mas também na oferta de informação que busque compreender, organizar criticamente e reconstruir as informações dentro de contextos que mudam continuamente.

Assim, embora seja preciso haver mudanças no currículo e, conseqüentemente, no programa escolar, não se pode esquecer que muitas coisas permanecem. A sociedade muda, o conhecimento muda, a escola tem que estar atualizada, a exemplo da necessidade de subsistência, de apropriação de novos conhecimentos e de valorização das diferenças dos povos indígenas. Mas tudo isso precisa passar pelo crivo reflexivo, definidor de relevâncias, que é o trabalho da escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para os povos Pataxó e Tuxá, sujeitos desta pesquisa, são relevantes a construção de novas visões propiciatórias da compreensão da diferença como valor e o convívio da diferença, assim como a valorização dos seus objetivos de vida. Dessa forma, a escola indígena,

em uma perspectiva intercultural e sustentável, faz parte das estratégias de vida desses povos, que buscam uma educação escolar que prepare os jovens para serem grandes líderes para lutar pelos direitos e interesses coletivos; para que possam garantir uma afirmação identitária; dar continuidade aos conhecimentos dos mais velhos, defendendo e conquistando direitos específicos e adquirindo conhecimentos globais para o “bem viver” das suas comunidades.

Sabemos, portanto, que atribuir essa responsabilidade à escola, constitui-se em grandes desafios, porém, são desafios necessários, pois podem significar o modelo de projetos sustentáveis e de gestão territorial coletivos e comunitários que favoreçam as particularidades desses povos, através da prática do diálogo intercultural, que se torna estratégico e necessário para assegurar as propostas, interesses e necessidades destas comunidades. Considerando o que foi apontado, faz-se necessário, na construção do currículo, levar em consideração os fatos relacionados à terra, cultura, língua, educação, saúde, sustentabilidade e interculturalidade, temas esses que estão em intenso debate em diferentes realidades entre os povos indígenas.

O currículo organizado por área de conhecimento possibilita um permanente diálogo entre os diversos componentes curriculares, conforme suas afinidades e os desafios da realidade que se quer que os alunos compreendam e interpretem, para propor soluções. Dessa maneira, os espaços de discussão se abrem para novos olhares e novos conceitos; proporciona um maior diálogo intercultural com os conhecimentos tradicionais e ocidentais.

Não se tem, ainda, um instrumento metodológico formado para trabalhar a interculturalidade nessas escolas indígenas. Esse é outro grande desafio. Os professores usam muito os termos: educação “diferenciada”, “específica”, “intercultural” e dizem trabalhar esses princípios, porém, na prática, as experiências apresentadas

pelos escolas, objeto desta pesquisa e por outras, fruto da minha caminhada frente à educação escolar indígena, ainda são muito fragilizadas, fragmentadas, pontuais. Reconhecemos e defendemos que estão no caminho certo e costumo dizer que esse instrumento, esse modelo tão desejado pelos povos indígenas, ainda está em construção e, para firmar essa construção, consideramos importante a pedagogia de projetos e da pesquisa, na reformulação do currículo por área do conhecimento, na promoção da interdisciplinaridade, através de um projeto de estudo ou um projeto de trabalho, que ajude a minimizar os problemas da educação escolar, favorecendo uma educação de qualidade.

Propor mudanças para um modelo de educação enraizada-tradicionalista, difundido, construído por séculos de dominação e dele apropriar-se, tem sido muito difícil para o povo Pataxó e Tuxá, mesmo não estando sós, mesmo apoiados na legislação indígena e no movimento social organizado dos povos indígenas do estado da Bahia e do Brasil.

A formação crítica com vistas para uma intervenção social dinâmica na reorientação das práticas educacionais escolares e na reformulação do currículo da escola indígena é urgente, pois não queremos aqui destruir a base do modelo que se inspira nas práticas tradicionais de ensino, mas mostrar, e provar, que o modelo de educação que perdura na sociedade baiana e brasileira é pouco ou menos útil para esses povos, que buscam um contexto específico e diferente do modelo vigente. Sabemos e reconhecemos que houve conquistas importantes, as quais não se podem negligenciar. Sabemos também que não se destrói um modelo de estrutura social importante sem outro para substituí-lo, simplesmente por discordância em relação a alguns aspectos e parte de seu funcionamento.

Enquanto professores e professoras indígenas pesquisadores e pesquisadoras, que vivenciamos o processo da busca de novos

paradigmas para a educação escolar indígena, somos sabedores também da inexistência de um caminho pronto, embora já saibamos o que queremos enquanto novo modelo de educação escolar indígena: é preciso incluir, em nossas escolas, elementos de nossas e de outras culturas e concretizar aspectos que colaborem para a melhoria da qualidade de vida, das relações sociais e políticas e da sustentabilidade do povo e do território, sinal evidente de amadurecimento intelectual, com mudanças significativas no modo de pensar a escola e o trabalho docente nas escolas indígenas que buscam alcançar esse objetivo.

Enfim, as mudanças devem se constituir em um processo de planejamento, ação dos indígenas e poder público, uma ação integradora entre o *locus* de aprendizagem e o contexto social, efetivado de forma crítica e transformadora.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Rosilene cruz de. “Educação Escolar Indígena Intercultural e a Sustentabilidade Territorial: uma abordagem histórica sobre as Escolas Indígenas Capitão Francisco Rodelas e Pataxó Coroa Vermelha, Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia (UNEB) Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Orientador: Prof. Dr. Eduardo José Fernandes Nunes, 140 f.: il, Salvador. 2013.

_____. Gerenciamento da educação escolar indígena, poder público e a relação com o movimento indígena: experiência e reflexão. *Educação e Contemporaneidade: Revista da FAEEBA*, Salvador, v. 19, n. 33, p.51- 60, jan./jun. 2010.

_____. *História da Educação Escolar Indígena Tuxá*. 2006. 75 f. Trabalho de Conclusão de Curso. (Especialização em História do Brasil) – Depto. de História, Centro de Ensino Superior do Vale do São Francisco – CESVASF. Belém do São Francisco. 2006.

ASSMANN, H. *Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente*. Petrópolis: Vozes, 1998. 251 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 3, de 1999. In: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. (Org.) *As leis e a educação escolar indígena: Programa Parâmetros em Ação de Educação Escolar Indígena* Brasília: MEC, 2005.

_____. *RCNEI - Referencial curricular nacional para as escolas indígenas*. Brasília: MEC/Secretaria de educação fundamental, 1998.

_____. (Org.) *As Leis e a Educação Escolar Indígena*. Brasília: MEC/SEF, 69 p. 2002.

_____. Lei 11.645/08 de 10 de Março de 2008. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

CAMARGO, P. A *(in)definição do currículo*. Resultado de disputas sociais que traduzem diferentes visões e concepções de mundo, a definição dos conteúdos a serem ensinados na escola passa por um momento de grande indefinição e apostas diversas. Ed. Segmento. São Paulo, 2014. Disponível em: <http://revistaeducacao.uol.com.br/formacao-docente/164/artigo234885-1.asp>

COLL, C. *Psicologia e currículo: uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar*. São Paulo: Ática, 1997.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia – Coleção Leitura. Paz e Terra, São Paulo, 1996*.

FRANÇA, Cecília de Campos. O eu e o outro na escola: contribuições para incluir a história e a cultura dos povos indígenas na escola. In: GRANDO, Beleni Salete; PASSOS, Luiz Augusto. *Educação e interculturalidade: a escola e os povos indígenas do Mato Grosso do Sul*. Cuiabá: EDUFMT, p. 41- 52. 2010. 168 p. II.

CAPÍTULO 1

LUCIANO, Gersem dos Santos. *O índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*. Brasília. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. LACED/Museu Nacional, p. 128-171, 2006.

MELIÁ, B. Educação indígena na escola. *Cadernos CEDES*, v. 19, n. 49. p. 14, 1999.

ATIVIDADES REFLEXIVAS SOBRE O CAPÍTULO 01

1. Discorra sobre os principais desafios na educação escolar indígena discutidos no texto pela autora deste capítulo.
2. Com base no contexto indígena de ensino, apresentado neste capítulo, como os professores têm trabalhado numa perspectiva interdisciplinar?

ORGANIZAÇÃO

Rodriana Dias Coelho Costa

Edinei Carvalho dos Santos

Kleber Aparecido da Silva

REVISÃO

Oseas Bezerra Viana Júnior

Kleber Aparecido da Silva

CAPA E PROJETO GRÁFICO

Estúdio Guayabo

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Educação intercultural, letramentos de resistência e formação docente
[livro eletrônico] / Rodriana Dias Coelho Costa, Edinei Carvalho dos
Santos, Kleber Aparecido da Silva (orgs.). -- Campinas, SP : Editora da
Abralim, 2021. -- (Altos estudos em linguística)
PDF

Vários autores.

Bibliografia.

ISBN 978-85-68990-10-0

1. Educação 2. Educação intercultural 3. Letramento 4. Letramento -
Estudo e ensino 5. Práticas educacionais 6. Professores - Formação
I. Costa, Rodriana Dias Coelho. II. Santos, Edinei Carvalho dos. III. Silva,
Kleber Aparecido da. IV. Série.

21-81233

CDD-370.733

Índices para catálogo sistemático:

1. Professores : Práticas docentes : Educação 370.733

Eliete Marques da Silva - Bibliotecária - CRB-8/9380

DOI 10.25189/ 9788568990100