

# Escola como *local das culturas*: o que dizem os índios sobre escola e currículo

School as *place of cultures*:  
what the Indians say about school and curriculum

Rita Gomes NASCIMENTO<sup>1</sup>

## Resumo

A partir das falas de professores e lideranças indígenas acerca da escola diferenciada, busca-se apresentar uma reflexão sobre pluralidade curricular que toma a cultura, ao lado da identidade, como categorias centrais. Buscando construir seus currículos de acordo com os preceitos do paradigma intercultural, os povos indígenas se movimentam em um campo de produção de discursos sobre direitos que abrangem os espaços públicos de enunciação das diferenças e os seus rebatimentos nos diplomas legais que orientam as políticas de educação escolar indígena. Pode-se pensar, assim, as políticas do campo do currículo, através das ideias de pluralidade e diversidade.

**Palavras-chave:** Educação Escolar Indígena. Currículo Intercultural. Escola diferenciada.

## Abstract

Based on the statements of indigenous teachers and leaders about the differentiated school, this paper presents a reflection on curricular plurality that takes culture, alongside identity, as central categories. Seeking to build their curricula in accordance with the precepts of the intercultural paradigm, indigenous people move in a field of speeches about rights that cover the public spaces for the enunciation of differences and their refutations in the legal diplomas that guide the policies of school education indigenous. Thus, curriculum policies can be thought of through the ideas of plurality and diversity.

**Keywords:** Differentiated School Curriculum. Intercultural Curriculum. Differentiated School.

---

1 Indígena do Povo Potiguara do Ceará. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande (UFRN). Email:<ritapotyguara@gmail.com>.

## Introdução

No momento em que se discute, em âmbito nacional, uma base curricular comum, as escolas indígenas dão exemplos de construção de currículos pluriculturais em respeito às sociodiversidades dos diferentes grupos e povos que formam a sociedade brasileira. Desse modo, as práticas curriculares das escolas indígenas com referências plurais podem servir de mote para pensar as políticas educacionais e curriculares quando da redefinição de agendas e prioridades nacionais.

Motivado por debates atuais nesta seara, o presente texto pretende discutir, a partir das concepções dos professores indígenas a respeito da escola, sobre pluralidade curricular, dada a centralidade da cultura nos discursos indígenas a respeito da escola diferenciada. Tal centralidade aponta para a ideia de um currículo intercultural como projeto da educação escolar indígena. Para tanto se vale das falas dos professores e lideranças Tapeba, Pitaguary e Jenipapo-Kanindé participantes do curso de Magistério Indígena realizado entre os anos de 2001 e 2005 no Ceará<sup>2</sup>.

Nestes discursos, a escola indígena é descrita como o lugar dos diálogos entre diferentes saberes e, por conseguinte, o espaço de fortalecimento das lutas do movimento indígena, dada a sua importância nos processos de construção e afirmação de identidades. Por meio deles pode-se refletir sobre os interesses e necessidades dos povos indígenas em relação à escola e como poderia ser construído um currículo que contemple tais interesses e necessidades, associados às questões de identidade, diferença e reconhecimento de direitos.

Sem adentrar na questão dos dissensos a respeito da escola diferenciada, o texto parte do pressuposto de que os discursos sobre a escola como o local da cultura incorporam a ideia de resistência étnica e de consequente crítica

---

2 A discussão ora proposta toma por base os dados de campo da dissertação de mestrado intitulada *Educação Escolar dos Índios: consensos e dissensos no projeto de formação docente Tapeba, Pitaguary e Jenipapo-Kanindé*, defendida em 2006 no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (NASCIMENTO, 2006). Estes grupos indígenas estão situados na região metropolitana de Fortaleza, nos municípios de Caucaia (Tapeba), Pacatuba e Maracanaú (Pitaguary) e Aquiraz (Jenipapo-Kanindé). Convém esclarecer que o presente texto é construído em diálogo com os indígenas participantes da pesquisa de campo realizada entre os anos de 2004 e 2005, orientada pela perspectiva metodológica da entrevista compreensiva de Jean-Claude Kaufmann. Trechos de suas falas são utilizados ao longo do texto. Estes interlocutores são identificados pelos nomes, pelos papéis sociais desempenhados naquele momento de professor ou de liderança e por seus pertencimentos étnicos. Sobre a entrevista compreensiva ver Kaufmann (1996).

– ou rejeição – aos modelos educativos homogeneizadores que operam com as perspectivas da monoculturalidade e da *igualdade liberal* negadora das diferenças. Daí a ideia de adoção de currículos interculturais, na esteira dos debates educacionais e indigenistas da América Latina das últimas décadas, que pretendem enfrentar o problema das relações de poder apontando para a necessidade de construção de saberes em diálogo entre os *de dentro* e os *de fora*, entre indígenas e não indígenas.

É importante assinalar que o processo de produção destes discursos envolve tanto os espaços de enunciação das diferenças culturais – reuniões, assembleias, cursos de formação ou demais momentos de mobilização coletiva – quanto a apropriação dos conteúdos dos diplomas legais que pretendem assegurar os direitos educacionais diferenciados dos povos indígenas. Não se deve esquecer que os referidos discursos são (re)produzidos a partir destes documentos que, por sua vez, incorporam algumas das demandas indígenas postas na esfera pública por meio dos diferentes espaços de participação social. Nestes espaços os povos indígenas têm buscado exercer seu protagonismo.

O texto a seguir encontra-se dividido em duas partes. Na primeira são postos em primeiro plano os discursos indígenas sobre a escola, apontando para a importância da cultura e da identidade na construção de suas experiências escolares. Observa-se, então, como práticas pedagógicas e componentes curriculares permitem situar a escola diferenciada em uma zona de fronteira ou de contato, onde, por meio de diálogos interculturais, culturas e identidades instrumentalizam as lutas indígenas. Já a segunda parte, atentando para o campo da produção discursiva sobre os direitos educacionais diferenciados dos povos indígenas, faz menção aos documentos que servem de referência na construção dos discursos sobre a escola diferenciada e seu currículo, mais uma vez evidenciando a centralidade da cultura e da identidade na construção de currículos plurais, orientados pela ideia de interculturalidade.

### *A escola do nosso jeito como local da cultura*

Performados nas categorias *dentro* e *fora*, os discursos indígenas sobre a escola refletem as dinâmicas de forças presentes nos contextos de interação entre indígenas e não indígenas, entre escola convencional e escola diferenciada, entre professor indígena e professor branco, entre currículo monocultural e currículo intercultural. Apreendidos como categorias nativas da discursividade política indígena, o dentro e o fora referenciam, então, o jogo de relações estabelecidas nestes contextos, nos quais os projetos de escola indígena, em uma perspectiva

diferenciada, são gestados<sup>3</sup>. Assim, nos discursos dos três povos indígenas cearenses considerados neste texto, o termo *fora* é usado para nomear os não-índios, a escola convencional ou escola do branco e, no geral, a sociedade não indígena e suas instituições. Em contrapartida, o *dentro* diz respeito aos próprios índios que compartilham a vida na comunidade em seus diferentes aspectos: nas crenças e práticas espirituais, nas lutas políticas e instituições indígenas.

De uma maneira geral, estas categorias referenciam também o processo histórico de escolarização dos povos indígenas, caracterizado por dois movimentos, denominados *educação escolar para os índios* e *educação escolar dos índios*. O primeiro diz respeito às experiências vivenciadas pelos povos indígenas orientadas pelos princípios assimilacionistas e integracionistas dos *de fora*. O segundo está relacionado às experiências mais recentes de educação escolar, orientadas pelos princípios da interculturalidade, especificidade, diferenciação, bilinguismo/multilinguismo e aspecto comunitário, principais diacríticos da educação escolar indígena na atualidade acionados pelos *de dentro*. Em síntese, o que caracteriza a educação escolar para os índios é a externalidade impositiva de um modelo de educação alheio às suas especificidades socioculturais, linguísticas e históricas, ao passo que a educação escolar dos índios se alicerça na ideia de protagonismo indígena e nas particularidades de cada povo, como modos de fortalecimento de suas lutas pelo reconhecimento de suas identidades e de direitos diferenciados.

O contraste entre a escola *de fora* e *de dentro* estrutura o conjunto dos discursos a respeito da função social desta instituição junto aos povos indígenas. É, com efeito, a partir das experiências de *educação escolar para os índios* que são construídos e propostos os modelos reativos de *educação escolar dos índios*, onde são gestados alguns dos sentidos das agências políticas indígenas atuais. Sendo assim, a construção de *uma escola do nosso jeito*, almejada pelos indígenas, representa uma forma de mobilização política destes agentes onde suas *culturas e identidades* são publicamente acionadas.

Nas discursividades indígenas, a categoria cultura desempenha papel de destaque, contrastando as funções sociais das escolas dos índios e dos não

---

3 A ideia de uma escola diferenciada entre os indígenas no Brasil, associada ao crescimento e fortalecimento do movimento indígena nacional, vem sendo construída, sobremaneira, a partir dos anos 1980, em diálogo com as normativas nacionais e internacionais que reconhecem os direitos diferenciados dos povos indígenas. Além destes, ganham destaque os fóruns indígenas e indigenistas, principalmente latino-americanos, que estabeleceram como um dos princípios da educação escolar indígena a interculturalidade. Para uma história da educação escolar indígena no Brasil, ver Oliveira e Nascimento (2012).

índios. É nessa direção que aponta, por exemplo, a liderança Ivonilde Tapeba, participante do referido curso de Magistério Indígena, ao dizer que “[...] na escola do branco só ensina a ler e escrever, na escola do índio ensina cultura e ler e escrever [...]”. Ou seja, o *ensino da cultura* está ligado a um projeto societário indígena, ao passo que a leitura e a escrita do branco têm servido, principalmente, ao propósito instrumental de construir identidade e saberes nacionais e universais.

O termo cultura serve, com isso, para identificar o sentido etnopolítico da escola indígena, uma vez que nela as fronteiras entre os *de dentro* e os *de fora* são, a um só tempo, transpostas e reafirmadas. É precisamente este uso do termo ou categoria que serve de mote para pensar o sentido das relações intersocietárias indígenas, colocando a cultura a serviço da construção do caráter diferenciado de suas escolas. Pode-se dizer, então, que a escola tem se apresentado como o espaço de tomada de consciência da *cultura para si*, onde também se forjam os sentidos do que Carneiro da Cunha (2009) chamou de cultura com aspas.

*Cultura*, neste sentido, converte-se em categoria política que serve tanto para expressar a consciência das diferenças entre indígenas e não indígenas, quanto instrumentalizar as lutas dos povos indígenas. E, nestas lutas, o currículo também se transforma em trincheira, onde, no sentido gramsciano, são construídas hegemonias e contra-hegemonias. Afinal, como afirmam Moreira e Silva (2001, p. 7-8, grifo nosso), “[...] O currículo está implicado em relações de poder, [transmitindo] visões sociais particulares e interessadas, [produzindo] identidades individuais e sociais particulares [...]”. Isto é, “[...] O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social.”

O campo do currículo, em especial o das escolas indígenas, diz respeito a processos simbólicos – e, portanto, ideológicos – de produção de significados, de sentidos de pertencimento. Por isso, na fala da professora Eveline, da etnia Jenipapo-Kanindé, é dito que “[...] a escola diferenciada fortalece a cultura e a identidade indígenas [...]”, tendo em vista o seu papel de lugar de produção e enunciação de discursos que constroem códigos, linguagens e visões de mundo particulares. Nas escolas diferenciadas, então, cultura e identidade norteiam as práticas pedagógicas e as propostas curriculares na condição de seus elementos basilares.

Sendo assim, os indígenas, em suas práticas de educação diferenciada, utilizam o que chamam de *suas culturas* como conteúdo pedagógico e curricular. Como exemplo disso, em alguns calendários escolares, um dia da semana passou a ser dedicado à *cultura*, havendo também, no caso dos Tapeba, a chamada Feira Cultural e a Festa da Carnaúba, componentes curriculares extramuros

realizados anualmente em que a sua *cultura* é performaticamente exibida para indígenas e não indígenas<sup>4</sup>. Em outras situações dos demais povos indígenas do Ceará foram criadas, por exemplo, disciplinas específicas, nomeadas como *Cultura do Povo Potiguara*, *Cultura do Povo Tremembé*. De um modo geral, nestes tempos e espaços escolares também são utilizados pedagógica e curricularmente o ensino do artesanato, os cantos e danças rituais, as retomadas de terra, os usos das plantas medicinais, dentre outros *componentes culturais* sob a condução didático-pedagógica dos professores indígenas, dos pajés, dos artesãos, das lideranças políticas ou dos *mais velhos* na comunidade.

Neste processo de indigenização *pedagógica* da cultura, o que está em evidência é o papel mediador da escola, instrumentalizando saberes em favor das demandas dos povos indígenas. Nela os conhecimentos *de dentro* e *de fora* podem ser não apenas confrontados, mas também dialogar, como adverte a professora Joana Pitaguary, para quem o sentido da escola diferenciada está ligado à necessidade de “[...] sempre está trabalhando em cima de nossa cultura, mas sem esquecer de estudar as outras culturas, o mundo lá fora [...]”. É na interação com este *mundo de fora* que seus sentidos de pertencimento étnico e as lutas por reconhecimento de direito são construídas, cabendo à escola indígena e seus professores/formadores a tarefa de favorecer os diálogos intersocietários.

As culturas do *mundo lá fora*, assim, precisam ser *interculturalizadas* nas escolas indígenas, isto é, colocadas no diálogo com os conhecimentos e saberes tradicionais. Isto significa dizer que o intercultural diz respeito, principalmente, a conhecimentos, à questão curricular como campo de produção de discursos que, no diálogo, estabelece fronteiras, afirma diferenças e se converte em *arma* nas lutas do movimento indígena de modo geral e particularmente para os atores das escolas indígenas. Isto se dá porque, como ensina a tradição crítica dos estudos de currículo, a educação e o currículo “[...] são partes integrantes e ativas de um processo de produção e criação de sentidos, de significações, de sujeitos [...]”, no qual “[...] cultura e o cultural, nesse sentido, não estão tanto naquilo que se transmite quanto naquilo que se *faz* com o que se transmite” (MOREIRA; SILVA, 2001, p. 27).

A escola – e seu currículo – como o local da cultura está a serviço do movimento indígena, não sendo por acaso que o surgimento das primeiras escolas

---

4 A respeito do caráter político destas práticas pedagógicas no enfrentamento de situações de preconceito e de fortalecimento das demandas territoriais do povo Tapeba, a partir de contribuições de uma antropologia dos rituais e da performance, ver a tese de doutorado *Rituais de Resistência: experiências pedagógicas tapeba* (NASCIMENTO, 2009). Disponível em: <[https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/14241/1/RitaGN\\_TESE.pdf](https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/14241/1/RitaGN_TESE.pdf)>.

se confundem com os processos de etnogênese ou de reemergência étnica dos Tapeba, Pitaguary e Jenipapo-Kanindé ao ascenderem à cena pública na década de 1980. A associação entre mobilização política e a construção da educação escolar indígena diferenciada entre eles pode ser buscada ainda nos primeiros cursos de formação de professores realizados no estado no final da década de 1990 e início dos anos 2000. Cursos como estes, ao lado de reuniões, seminários e demais momentos de formação, se constituíram, como bem lembra Grupioni (2008, p. 194), em “[...] um palco privilegiado para a enunciação da diferença cultural [...]”, acrescentando que “[...] se antes os índios enunciaram sua cultura para se posicionar contra a escola assimiladora, agora, ao contrário, é a escola diferenciada que se torna o lugar, por excelência, para realizar a defesa dessa cultura”.

Ainda no que se refere ao papel político da escola e do currículo, para a liderança Jenipapo-Kanindé José Maria, participante do curso de Magistério,

Esse ensino diferenciado veio pra fortalecer, mostrar pra criança o que ela é e o que é ser índio, quais são os caminhos que ela vai trilhar daqui pra frente. A criança precisa saber ler e escrever, mas também ela tem que saber ser índio, pra mais tarde saber enfrentar o mundo lá fora.

A escola diferenciada, desse modo, mais do que uma *frente de expansão ideológica*, nos dizeres de Assis (1981), pode ser compreendida também como espaço de fronteira (TASSINARI, 2001) ou zona de contato (PRATT, 1999), onde se pode mostrar *o que é ser índio* e os caminhos a se enfrentar na relação intersocietária com *o mundo lá fora*.

Noutros termos, neste espaço – que também é de trânsito e de troca de conhecimentos – têm lugar os processos de configuração e reconfiguração identitárias, constituindo-se em palco privilegiado onde se estabelece o jogo das alteridades. Sendo assim, a fala desta liderança exprime a crença na escola diferenciada como fortalecedora da afirmação das identidades indígenas, possibilitando a emergência de uma consciência crítica sobre o mundo em que se vive, necessariamente composto pelos espaços *de dentro* (a comunidade) e *de fora* (a sociedade envolvente).

São as consequências dos modos de interação entre estes espaços, confrontando experiências de *educação escolar para os índios* com experiências de *educação escolar dos índios*, que justificam a criação da escola diferenciada. Este é o sentido apontado pela cursista Beth, professora e liderança da etnia Tapeba, para a criação das escolas tapeba, ao afirmar: “De uma época de discriminação das nossas crianças dentro da escola convencional, o analfabetismo era grande, então decidimos criar

uma escola do nosso jeito, fazer diferente”. A discriminação e o analfabetismo, oriundos dos diversos preconceitos praticados contra estes indígenas, justificam, então, a busca por uma escola diferenciada, situada na própria comunidade, assumida por professores indígenas e que valorize suas expressões culturais e identitárias. Corroborando essa ideia, afirma o cacique Pitaguary Daniel durante as etapas do curso de magistério: “Lutamos por essa escola diferenciada por causa do racismo e preconceito contra os índios”.

Em face das situações de racismo e preconceito a escola assume o papel de lugar para a discussão e agenciamento do conjunto de direitos que assegurem o direito à diferença. Nesse sentido, a escola funciona como fórum de discussões e de mobilizações políticas em torno de questões não apenas relativas aos processos de ensino e aprendizagem restritos a conteúdos escolarizados e organizados nos planos de aula e nos livros didáticos convencionais, mas também de questões ambientais, culturais, de saúde, territoriais, dentre outras. É nessa direção que aponta, durante entrevista, o professor Weibe Tapeba ao dizer que “[...] é na escola que se faz a discussão dos direitos pela terra, dos direitos pela saúde, dos direitos pela educação. [Assim], a gente, percebendo que tem direito, vai lutar por aquilo [...] mostrando que já está tendo uma certa autonomia”.

Sendo assim, na trajetória de experiências escolares dos indígenas, o conhecimento dos direitos sociais que a escola pode propiciar favorece o desenvolvimento de uma autonomia reclamada nos seus projetos societários e tornada bandeira na organização de seus movimentos políticos. Busca-se, com isso, alcançar o protagonismo nas decisões político-sociais que lhes dizem respeito, fazendo valer as suas necessidades, desejos e interesses. A apropriação da escola e dos direitos nela debatidos exemplifica como os povos indígenas buscam constituírem-se como agentes ou sujeitos ativos tanto no processo de criação e gestão de práticas pedagógicas específicas quanto na condução de suas lutas políticas em geral.

O papeis desempenhados pela escola nas experiências de *educação escolar dos índios* indicam, dessa forma, a centralidade de suas culturas e identidades nos seus projetos societários, convertendo-a de instituição historicamente associada a processos homogeneizadores e de assimilação dos povos indígenas à sociedade nacional a espaço de fronteira ou *zona de contato* onde são definidos os modos de atuação dos povos indígenas em suas relações intersocietárias. É aí onde os professores indígenas, principais dos seus agentes, realizam o trabalho pedagógico de indigenizar a *cultura* e, por meio dela, acessar direitos.

É importante assinalar que os discursos por uma escola diferenciada, cujas práticas pedagógicas e organização curricular referenciam a cultura como categoria central, não podem ser dissociados do processo de produção das

diretrizes nacionais que orientam a política de educação escolar indígena em todo o país. Tais diretrizes têm rebatimentos na produção dos discursos ao mesmo tempo em que são elaboradas a partir das demandas postas por estes mesmos discursos, exemplificados nas falas descritas dos indígenas. Isto é, nos espaços de enunciação das diferenças culturais são construídos os discursos de direito à diferença incorporados nos diplomas legais que buscam assegurar os direitos educacionais diferenciados dos povos indígenas reivindicados.

## O campo da (re)produção dos discursos

Nos espaços de construção dos discursos sobre a escola diferenciada e o currículo intercultural são acionados como documentos de referência os diplomas legais nacionais e internacionais que se ancoram na perspectiva da garantia de direitos sociais e culturalmente diferenciados aos povos indígenas. Dentre estes destacam-se a Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) de 1989 (BRASIL, 2004), a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) publicada em 1996 (BRASIL, 1996). Além destes, os documentos emanados do Ministério da Educação (MEC), a partir de 1991, e as diretrizes nacionais oriundas do Conselho Nacional de Educação (CNE), desde o final da década de 1990, também são recorrentemente acionados.

Mais especificamente no que se refere à Convenção nº 169 da OIT, ratificada e promulgada no Brasil por meio dos Decretos nº 143 de 2002 (BRASIL, 2002) e nº 5.051 de 2004 (BRASIL, 2004), por exemplo, possuem rebatimentos nos discursos dos povos indígenas as determinações a respeito dos processos educativos escolares que promovam suas autonomias pedagógicas (Art.27), a preservação e promoção de suas línguas (Art.28), a capacidade dos indígenas participarem “[...] em condições de igualdade na vida de sua própria comunidade e na comunidade nacional” (Art.29), o conhecimento de direitos e possibilidades econômicas, sociais, educacionais (Art.30), o combate a situações de preconceito por meio de uma “[...] descrição equitativa, exata e instrutiva das sociedades e culturas dos povos interessados” (Art.31), bem como a obrigação estatal de realizar consulta livre, prévia e informada aos povos indígenas antes de tomadas de decisões que possam afetar suas vidas, bens e direitos (Art. 4º, Art.6º, Art. 7º, Art. 15 e Art.17).

Mas, antes mesmo da aprovação desta convenção a circular nos fóruns internacionais dos debates sobre os direitos dos povos indígenas, estes já encontravam, no Brasil, respaldo para a publicização de suas demandas

educacionais na Constituição Federal de 1988 que, ao lado da LDB, assegura aos povos indígenas o uso de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem<sup>5</sup>. Além disso, a orientação curricular para a Educação Básica da LDB prevê, além de uma base nacional comum, a parte diversificada relacionada às características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. Ainda conforme à mesma lei, o ensino e, por extensão, as propostas curriculares serão orientados, dentre outros, pelos princípios da consideração da diversidade étnico-racial e do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas.

Especialmente nos artigos 78 e 79 da LDB foram assegurados os fundamentos legais e pedagógicos da educação escolar indígena ao se tratar de uma educação escolar bilíngue e intercultural nos seguintes termos:

Art. 78. O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:

I - proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;

II - garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias.

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.

---

5 As mobilizações políticas dos povos indígenas e seus apoiadores durante a Assembleia Nacional Constituinte, como a União das Nações Indígenas (UNI), o Centro de Trabalho Indigenista (CTI), a Operação Anchieta, a Associação Brasileira de Antropologia (ABA), a Associação Brasileira de Linguística (Abralín) e o Conselho Indigenista Missionário (CIMI) foram fundamentais para a aprovação de um capítulo da Constituição dedicado aos povos indígenas (Art. 231 e Art. 232) e demais artigos que contemplam os direitos dos povos indígenas, incluindo os educacionais e os culturais (Art. 210 e Art. 215) (Brasil, 1988).

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

- I - fortalecer as práticas sócio-culturais e a língua materna de cada comunidade indígena;
- II - manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas;
- III - desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;
- IV - elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado. (BRASIL, 1996, p. 29).

Dentre os demais documentos que (in)formam o repertório de discursos indígenas e indigenistas a respeito da diferença e da interculturalidade nas escolas e nos currículos indígenas ganham relevo, no âmbito do MEC, as Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena de 1993 (BRASIL, 1993) e o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) de 1998 (BRASIL, 1998), elaborados no âmbito das novas atribuições do MEC dadas pelo Decreto nº 26 de fevereiro de 1991 que transferiu da FUNAI para o Ministério a gestão das políticas educacionais para os povos indígenas (BRASIL, 1991).

Em que pese tais documentos terem sido produzidos no momento em que as políticas educacionais eram – e ainda são – “[...] marcadas por intervenções centralizadas no currículo, na avaliação e na formação de professores [...]”, o tripé neoliberal da década de 1990 apontado por Stephen Ball (MACEDO, 2014, p. 1533), eles se constituíram nos marcos referenciais para a estruturação das políticas de educação escolar indígena, inaugurando um novo campo de atuação para o MEC. Os referidos documentos reconhecem as dificuldades de contemplarem as especificidades dos diversos povos indígenas ao enfatizarem, como faz o RCNEI, a sua condição de referenciais.

[...] enquanto referencial para um país com sociedades indígenas tão diversas, e tendo como fundamento e meta o respeito à pluralidade e à diversidade, o RCNEI/Indígena não é um documento curricular pronto para ser utilizado, mecanicamente, em qualquer contexto, nem pretende estar dando receitas de aula: este Referencial se propõe, apenas, a subsidiar e apoiar os professores na tarefa de invenção e re-invenção contínua de suas práticas escolares. (BRASIL, 1998, p. 14).

Eles se constituem nos primeiros documentos a trazerem a discussão sobre a questão curricular das escolas indígenas, apresentando definições e estabelecendo os seus princípios. Nas Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena é chamada a atenção para a necessidade de o currículo estar de acordo com as demandas, necessidades e interesses dos povos indígenas, com vistas à

[...] conquista da autonomia sócioeconômico-cultural de cada povo, contextualizada na recuperação de sua memória histórica, na reafirmação de sua identidade étnica, no estudo e valorização da própria língua e da própria ciência - sintetizada em seus etno-conhecimentos, bem como no acesso às informações e aos conhecimentos técnicos e científicos da sociedade majoritária e das demais sociedades, indígenas e não-indígenas. (BRASIL, 1993, p. 12).

Nas normatizações que se seguem à LDB, merecem destaque as diretrizes nacionais do CNE<sup>6</sup> que, diferentes dos referenciais, trazem orientações mais gerais, referindo-se, além do currículo, a vários aspectos dos processos educacionais, como avaliação, Projetos Políticos Pedagógicos, criação e funcionamento das escolas indígenas, competências dos entes federados, dentre outros. Dito de outra maneira, as diretrizes do CNE, talvez expressando outra lógica de orientação destinada aos sistemas de ensino, sugerem como o currículo pode ser construído sem entrar em maior nível de detalhamento sobre componentes curriculares, deixando tal tarefa para a escola.

Neste sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica de 2012 afirmam que

O currículo, ligado às concepções e práticas que definem o papel social da escola, deve ser concebido de modo flexível, adaptando-se aos contextos políticos e culturais nos quais a escola está situada, bem como aos interesses e especificidades de seus atores sociais. Componente pedagógico dinâmico, o currículo diz respeito aos modos de organização dos tempos e espaços da escola, de suas atividades pedagógicas, das relações sociais tecidas no cotidiano escolar, das interações do ambiente educacional

---

6 Diretrizes Nacionais para o Funcionamento das Escolas Indígenas de 1999, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica de 2012 e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas de 2014/2015.

com a sociedade, das relações de poder presentes no fazer educativo e nas formas de conceber e construir conhecimentos escolares. Está presente, desse modo, nos processos sociopolíticos e culturais de construção de identidades. (BRASIL, 2012, p. 24).

Estas diretrizes do CNE, em consonância com as demandas indígenas, reafirmam a importância de se conceber o currículo das escolas diferenciadas de maneira *situada*, a fim de se atender aos interesses e necessidades específicas dos diferentes povos. Com isso, o campo da produção dos discursos sobre os direitos educacionais diferenciados dos povos indígenas é retroalimentado através da reafirmação de princípios e preceitos da educação escolar indígena reivindicados nos espaços de participação política dos indígenas.

Como já sugerido, o conjunto destes documentos é constitutivo de uma ordem discursiva a respeito dos direitos educacionais diferenciados dos povos indígenas que se reverbera na construção dos projetos pedagógicos e dos currículos das suas escolas que, orientados pelo paradigma da interculturalidade, dão lugar de destaque às culturas e identidades indígenas. Isto é, a visão da escola como local das culturas e das identidades indígenas resulta dos processos de apropriação dos discursos que têm como efeito a indigenização da cultura e da identidade na escola.

Vale ressaltar que o paradigma intercultural, na condição de projeto político e epistêmico de crítica à colonialidade da dominação ocidental, tem sido “acionado para ajudar a compor e a fortalecer os atuais discursos políticos da autonomia e do protagonismo indígenas na cena pública”, contrastando “[...] os objetivos assimilacionistas e integracionistas postos pelas ideias de progresso e evolução que, desde inícios do século XX, orientaram a construção das políticas educativas e indigenistas brasileiras” (OLIVEIRA, 2013, p. 4).

Os currículos das escolas indígenas trazem, com isso, um conjunto de demandas que aludem ao problema do reconhecimento na esfera pública em face das situações de preconceito e reclamam o direito à diferença, negado no modelo já referido da *educação escolar para os índios*. Pode-se dizer ainda que a percepção dos indígenas sobre o papel da escola diferenciada está ligada às disputas simbólicas – e também materiais, uma vez que são reivindicados recursos específicos – que constituem as políticas de educação escolar indígena. Por meio destas políticas – entendidas em seu sentido mais lato, aquele que transcende as ações do Estado e abrange também as dos povos indígenas e seus apoiadores – as escolas indígenas vêm construindo uma relação específica entre cultura, identidade e currículo.

Nesta relação que evidencia de maneira privilegiada a condição do currículo como um documento de identidade (SILVA, 2010), as categorias centrais não são mais aquelas apontadas pelas teorias tradicionais do currículo (ensino, aprendizagem, avaliação, planejamento, eficiência, objetivos), mas as discutidas pelas teorias críticas (ideologia, poder, capitalismo, resistência) e, principalmente, as problematizadas pelas teorias pós-críticas (cultura, identidade, diferença, alteridade, representação) que instrumentalizam as lutas dos povos indígenas pelo reconhecimento, garantia e promoção dos seus direitos.

A escola e o currículo indígenas fazem lembrar ainda que, conforme apontam Moreira e Silva (2001, p. 26) “[...] o currículo e a educação estão profundamente envolvidos em uma política cultural, o que significa que são tanto campos de produção ativa da cultura quanto campos contestados [...]”, uma vez que ressignificam saberes no diálogo intercultural proposto. Neste diálogo os povos indígenas buscam *situar* ou contextualizar os conhecimentos e a *cultura lá fora* no horizonte semântico e político *de dentro*.

Neste processo, falando das tendências da escola indígena Guarani e Kaiowá, indicam Nascimento e Urquiza (2010, p. 114) que

[...] ao conquistarem o direito a uma escola específica e diferenciada, multicultural e comunitária os povos indígenas abrem um campo de estudos no qual, movimentam-se como protagonistas, no sentido de pensar o currículo a partir de uma outra lógica: a lógica do diálogo entre os seus saberes e os saberes legitimados historicamente pela cultura escolar.

A proposição deste diálogo entre saberes faz do currículo das escolas diferenciadas, como dito, o lugar das culturas e das identidades, isto é, das diferenças. Os exemplos das escolas indígenas, dessa maneira, sugerem pensar na construção de currículos plurais, nas possibilidades de acolhimento, no âmbito da instituição escolar, da diversidade de saberes e práticas pedagógicas dos diferentes grupos e povos que formam a sociedade brasileira de maneira autônoma. Mais que isso, faz pensar no currículo como expressão de projetos societários, colocando a escola a serviço da comunidade, do meio social em que ela se encontra situada. Noutros termos, é a dimensão política da escola e do seu currículo que ganha evidência. Pode-se dizer ainda que as escolas indígenas, ao lado de outros projetos de escolarização, situam social, cultural, geográfica, histórica e politicamente a instituição escolar.

## Considerações Finais

Partindo das falas de lideranças e professores Tapeba, Pitaguary e Jenipapo-Kanindé a respeito da escola diferenciada, orbitando em torno das categorias *dentro e fora*, buscou-se apresentar uma discussão sobre a centralidade da *cultura* – e do seu correlato *identidade* – nos currículos interculturais das escolas indígenas. Os diálogos propostos entre os saberes historicamente legitimados na instituição escolar e os tradicionais ou comunitários dos povos indígenas remetem a uma estratégia política de posicionamento contrário ao ideal de conhecimento monocultural – característico da dominação colonial que colocava os povos indígenas na condição transitória de iminente integração ou assimilação nacional –, em favor das intencionalidades e agências históricas, culturais e políticas dos povos indígenas.

Assim, como política cultural, a escola diferenciada tem se apresentado como espaço de agenciamento de direitos, reafirmação identitária e de reelaboração de práticas culturais. As culturas e identidades indígenas tornam esta escola intercultural, específica, diferenciada, bilíngue/multilíngue e comunitária.

O modelo reativo da *educação escolar dos índios* vem buscando, dessa maneira, promover o protagonismo e a autodeterminação dos povos indígenas em seus processos de escolarização. A construção discursiva que tem possibilitado a busca pela realização de tal intuito encontra amparo nos diplomas legais que têm orientado a política nacional de educação escolar indígena. Esta política tem dado mostras de como se pode construir organizações curriculares de maneira plural e descentralizada, ainda que orientada por princípios comuns.

Nos currículos das escolas indígenas, as demandas postas por reconhecimento e por direitos diferenciados, podem ser um importante contraponto no horizonte de uma narrativa curricular hegemônica, no mínimo, desatenta às diferentes presenças nas salas de aula, bem como aos diferentes projetos escolares e societários.

## Referências

ASSIS, Eneida Corrêa. **Escola indígena, uma frente ideológica?** Dissertação. (Mestrado em Ciências Sociais)- Instituto de Ciências Humanas, Universidade de Brasília, UnB, Brasília, DF, 1981.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 8 fev. 2017.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 26 de 4 de fevereiro de 1991.** Dispõe sobre a Educação Indígena no Brasil. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1990-1994/D0026.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D0026.htm)>. Acesso em: 8 fev. 2017.

\_\_\_\_\_. **Decreto n. 5.051, de 19 de abril de 2004.** Promulga a Convenção no 169 da Organização Internacional do Trabalho - OIT sobre Povos Indígenas e Tribais. Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) de 1989. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5051.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5051.htm)>. Acesso em: 8 fev. 2017.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, 2012.** Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=10806-pceb013-12-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10806-pceb013-12-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 10 jan. 2017.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas.** 2014. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=15619-pcp006-14&category\\_slug=maio-2014-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15619-pcp006-14&category_slug=maio-2014-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 10 jan. 2017.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Nacionais para o Funcionamento das Escolas Indígenas, 1999.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/leis2.pdf>>. Acesso em: 08 fev. 2017

\_\_\_\_\_. **Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena,** 1993. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001778.pdf>>. Acesso em: 14 jan. 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei n 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 10 jan. 2017.

\_\_\_\_\_. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI),** 1998. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001778.pdf>>. Acesso em: 10 Jan. 2017.

CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. “Cultura” e cultura: conhecimentos tradicionais e direitos intelectuais. In: \_\_\_\_\_. **Cultura com aspas e outros ensaios.** São Paulo: Cosac & Naify, 2009. p. 311-373.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. **Olhar longe, porque o futuro é longe:** cultura, escola e professores indígenas no Brasil. 2008. 237 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social)- Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2008.

KAUFMANN, Jean-Claude. **L'entretien compréhensif**. Paris: Nathan, 1996.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 3 p. 1530 – 1555, out./dez. 2014

MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 7-37.

NASCIMENTO, Adir Casaro; URQUIZA, Antonio Hilário. Currículo, diferenças e identidades.: tendências da escola indígena Guarani e Kaiowá. **Currículo sem fronteiras**, v. 10, n. 1, p. 113-132, jan./jun. 2010.

NASCIMENTO, Rita Gomes do. **Educação Escolar dos Índios**: consensos e dissensos no projeto de formação docente Tapeba, Pitaguary e Jenipapo-Kanindé. 2006. 140f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2006.

\_\_\_\_\_. **Rituais de resistência**: experiências pedagógicas Tapeba. 2009. Tese (Doutorado em Educação)- Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2009.

OLIVEIRA, Luiz Antonio de; NASCIMENTO, Rita Gomes do. Roteiro para uma história da Educação Escolar Indígena: notas sobre a relação entre política indigenista e educacional. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 765-781, jul.-set. 2012.

OLIVEIRA, Luiz Antonio de. **Interculturalidade e políticas de educação escolar indígena**. UPFE, Programa de Pós Graduação em Antropologia, 2013. Inédito.

PRATT, Mary Louise. **Os Olhos do Império**. Relatos de Viagem e Transculturização. Bauru: EDUSC, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às Teorias de Currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica. 2010.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. Escolas indígenas: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In: SILVA, Aracy Lopes; FERREIRA, Marina Kawall (Org.). **Antropologia, História e Educação**: a questão indígena e a escola. São Paulo: Global, 2001. p. 44-70.

Recebimento em: 15/02/2017.

Aceite em: 17/03/2017.