

INTERCULTURAL, BILINGUE E DEFERENCIADO: trançados entre o RCNEI e Educação Escolar Indígena

Lucilene dos Santos Pacheco

Doutoranda na Pontifícia Universidade Católica - São Paulo e
professora da rede Municipal de Educação SEMED-Manaus
luspacheco@hotmail.com

Resumo: A educação escolar indígena desde a década de 1970 passa por diferentes processos tanto na estruturação, implementação, quanto na dimensão política. Dentre estes a instituição escola tem apresentado-se como alvo de reivindicação por lideranças indígenas. Pensar a escola para o contexto diferenciado da realidade de povos étnicos, é também, compreender a proposta curricular. Neste sentido, o presente artigo visa compartilhar algumas reflexões acerca do RCNEI Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas. Este referencial que objetiva auxiliar na discussão e reflexão do ensino intercultural, bilíngue, diferenciado, de modo a estreitar o que é preceito no discurso legal e nas práticas postas/impostas à Escolas indígenas. Visto que, dentro deste sistema educativo existe a necessidade de currículos condizentes e próximos à realidade das nações étnicas brasileiras. E nesta ação é fator preponderante pensar o Currículo para a questão da identidade por meio da elaboração de conteúdos, métodos de ensino e práticas culturais.

Palavras – chave: RCNEI; currículo; educação escolar indígena

*Somos iguais e diferentes.
Iguais no corpo, na inteligência
e no respeito. Diferentes
na língua, no jeito, no
costume. Somos todos iguais
e diferentes: índios, negros e
brancos. Professores indígenas
do Acre.*

*Aikanã - Ajuru - Amanayé - Anambé - Aparai - Apiaká - Apinayé - Apurinã - Arapaço Arara
Ukarãgmã - Arara Karo- Arara hawanauá - Arara do Aripuanã - Araweté Arikapu -Arikem -
Aruá - Asurini do Tocantins - Asurini do Xingu -Atikum - Avá Canoeiro - Aweti - Bakairi - Banawa
Yafi -Baniwa - Bará - Baré - Bororó - Chamacoco Chiquitano - Cinta Larga - Columbiara - Deni
- Dessano - Diarroi - Enawenê-Nawê Fulni-ô - Galibi - Galibi Marworno Gavião de Rondônia
Gavião Parkatejê - Gavião Pukobiê - Guajá -Guajajara - Guarani Kaiowá - Guarani Nandeva
- Guarani M'bya Guatò - Hixkaryana - Ingarikó - Iranxe - Jabotí Jamamadi - Jaminawa
Jarawara Jenipapo - Kanindé - Jiripancó - Juma - Juruna Kadiwéu - Kaimbé - Kaingang
Kaixana - Kalapalo - Kamayurá - Kambá Kambeba - Kambiwá - Kampa Kanamanti Kanamari
Apaniekra Kanela - Kanela Rankokamekra - Kanoé - Kantaruré Kapinawá Karafawyana -
Karajá - Karajá/Javaé - Karajá/Xambioá Karapanã - Karapotó Karipuna - Karipuna do Amapá
- Kariri- Kariri Xocó - Kantiana - Katuena - Katukina Peda Djapá - Katukina Shanenawa
- Kaxarari - Kaxinawá - Kaxixó - Kaxuyana Kayabi Kayapó - Gorotire (Kayapó Kararaô)*

- (*Kayapó Kokraimoro*) - *Kayapó Kuben Kran Ken* - *Kayapó Mekragnoti*- *Kayapó Metuktire*
- *Kayapó Xikrin* - *Kiriri Kocama* *Korubo Kokuiregatejê* - *Krahô* - *Kreje* - *Krenak* - *Krikati* -
Kwazá - *Kubeo* - *Kuikuro Kujubim* - *Kulina* - *Pano Kuripako* - *Kuruaia* - *Machinen* - *Macurap* -
Maku - *Maku Yuhupde* - *Maku Hupdá* - *Maku Nadeb* - *Maku Dow* - *Makuna* - *Makuxi* - *Marubo*
Matipu - *Maris Matsé* - *Mawayana* - *Maxakali* - *Mehinako* - *Menky Mequém* - *Miranha Mi*
Tapuia - *Munduruku* - *Mura* - *Nahukwá Nambikwara* - *Nambikwara do Campo Nambikwara do*
Norte - *Nambikwara do Sui* - *Nukini* - *Ofaié* - *Paiaku* - *Pakaa Nova Palikur* - *Panará Pankararé*
- *Pankararu* - *Pankaru* - *Parakanã* - *Pared* - *Parintintin Patamona* - *Pataxó (Pataxó Hã-Hã-*
Hãe) - *Paumari* - *Paumelenho* - *Pirahã* *Piratuapuaia* - *Pitaguari* - *Potiguara* - *Poyanawa*
- *Rikbaktsa* - *Sakirabiap* - (*Sateré-Mawé*) - (*Sumí Aikewara*) - (*Sumí Paíter*) - *Suya* - *Tapayuna*
- *Tapeba Tapirapé Tapuia Tariano* - *Taurepang* - *Tembé* - *Tenharim* - *Terena* - *Ticuna* - (*Tingui*
Boto) *Tiriyó Tora* - *Tremembé* - *Truká* - *Trumai* - (*Tsohom Djapá*) - *Tukano* - *Tupari Tupiniquim*
- *Tuhwara* - *Tuxá* - *Tuyuka* - *Txikão* - *Umutina (Urubu Ka'apor)* - (*Uru-Eu-Wau-Wau*) - (*Wai*
Wai) - *Waiãpi* - (*Waimiri Atroari*) - *Wanano* - *Wapixana* - *Warekena Wassu Waurá* - (*Wa na*)
Witoto - *Xakriabá* - *Xavante* - *Xerente* - *Xereu* - *Xetá* - *Xipaia Xokó Xokleng* - *Xukuru* - (*Xukuru*
Kariri) - *Yanomami* - *Yawalapiti* - *Yawanawá Yekuana* - *Zo'ê* - *Zoró* - *Zuruahã*. (BRASIL,
Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, 1998, p.17).

Colocar essas diferentes nações com língua e culturas específicas e traduzir ao reducionismo da palavra “índio” sem a contextualização histórica do domínio e massacre europeu sobre as populações indígenas das Américas, em específico, a América do Sul, é o mesmo que tornar hegemônico diferentes pessoas com modo de vida, cultura, organização social e política diversos. Parece redundante reescrever sobre o genocídio com os nativos, após o período inicial 1500, da colonização no Brasil. Desde aquela época existe uma linha de tempo do séc. XVI ao XXI, que retrata na história diferentes versões, em relação aos nossos primeiros brasileiros.

Passados cinco séculos, dentre tais variantes, ainda predomina a luz do discurso de Francisco Adolfo de Varnhagem, que no meado do séc. XIX, escreveu sobre a “*sociedade selvagem*”, nômade que precisava dos civilizados. Propagaram a imagem de índios canibais, e novamente se fortalecia a necessidade dos combates de extermínio a sociedade selvagem, daí a necessidade de estabelecer a unidade de raça e a unidade de língua.

Neste discurso cristalizou-se, a preleção da sociedade civilizada sobre o selvagem, especialmente por intermédio dos missionários (Jesuítas, Salesianos, Capuchinhos, Franciscanos, Carmelitas e Mercedários), com a política educacional para ser bom cristão, a força de extermínio, maus tratos, escravidão doenças, imposição de uma língua e uma fé cristã para salvar e civilizar.

Para se integrar à sociedade brasileira seria necessária a renúncia à raça, valores e a cultura. Eram obrigados a falar unicamente a língua portuguesa neste processo de formação de “*bons cristãos*” segundo as diretrizes da Divina Providência:

A providência ouve as orações destes pobres indiozinhos e, até agora, não nos deixou faltar nem farinha, nem peixe e nem caça. Os nossos indiozinhos comungam quase diariamente e é por isso que Jesus triumphá nesses corações selvagens. O campo

é virgem: aqui não entrou paganismo com suas superstições e bruxarias as mais degradantes, nem o protestianismo com suas promessas de dinheiro e de auxílio materiais. São selvagens no estado primitivo. (Boletim Salesiano, 1927:125)

Tal unidade de fé, linguística e racial postulada pelas missões evangélicas consolidaram a idéia de índio selvagem, que finalmente acaba por circunscrever-se na escola, nas práticas escolares, nos livros didáticos e nos currículos da educação brasileira.

Ao refazer um percurso inverso da primeira década o séc. XXI acerca das fases da educação para os indígenas no Brasil até ao séc. XVI onde a escolarização esteve exclusivamente a cargo dos missionários, partiríamos de uma das conquistas do movimento de professores indígenas, que é a instituição escola com a proposta de Educação Intercultural, Comunitária, Específica Bilíngue e Diferenciada, e, princípios que se assentam à:

- *uma visão de sociedade que transcende as relações entre humanos e admite diversos “seres” e forças da natureza com os quais estabelecem relações de cooperação e intercâmbio, a fim de adquirir e assegurar determinadas qualidades;*
- *valores e procedimentos próprios de sociedades originalmente orais, menos marcadas por profundas desigualdades internas, mais articuladas pela obrigação da reciprocidade entre os grupos que as integram;*
- *noções próprias, culturalmente formuladas (portanto, variáveis de uma sociedade indígena a outra) da pessoa humana e dos seus atributos, capacidades e qualidades;*
- *formação de crianças e jovens como processo integrado; apesar de suas inúmeras particularidades, uma característica comum às sociedades indígenas é que cada experiência cognitiva e afetiva carrega múltiplos significados - econômicos, sociais, técnicos, rituais, cosmológicos. (BRASIL, Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, 1998, p.23).*

É importante sinalizar que esta conquista histórica concretizou-se após os direitos contemplados na Constituição Federal Brasileira de 1988 que assegurou aos indígenas o direito de permanecerem com culturas, tradições e reconheceu que poderiam utilizar as línguas maternas, processo de aprendizagem na educação escolar e de afirmação cultural e étnica. Art. 231 e 232.

Após oito anos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 determina por meio do Artigo 78 que o sistema de Ensino da União e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa para oferta de educação bilíngue e intercultural aos povos indígenas com os objetivos:

- I- proporcionar aos índios, suas comunidades e povos a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnica; 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 indígena e não-índias;

E ainda no Art. 70 complementa ratificando o apoio da União no aspecto financeiro e parte técnica para o provimento da educação intercultural às comunidades indígenas:

- I- fortalecer as práticas sócio-culturais e a língua materna de cada comunidade indígena;
- II- manter programa 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.

Perante o avanço, da Constituição Federal dos anos oitenta e da Lei 9.394/96 que garantem aos povos indígenas o direito de estabelecer formas particulares de organização escolar, houve intenso movimento histórico dos professores indígenas¹ na reivindicação de escolas para o interior das comunidades.

Do cerne dessas legislações e discussões o Ministério da Educação e Cultura MEC, na década de 1990, lançou Decretos, Normas, Leis, Pareceres, Resoluções, no sentido de juridicamente implantar a Educação Escolar Indígena por diferentes estados brasileiros. Na expectativa de tentar estabelecer normatização entre o sistema de ensino nas aldeias. Dentre esses documentos foi elaborado o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas com os objetivos de elaborar e implementar programas de educação escolar que atendessem aos anseios dos povos étnicos.

Com função formativa o RCNE/Indígena é um documento que pretende explicitar marcos comuns que distinguem escolas indígenas de não-indígenas; refletir as novas intenções educativas que devem orientar as políticas públicas educacionais brasileiras a fim de subsidiar na elaboração de propostas curriculares específicas para escolas em aldeias. Para tanto, reúne fundamentos históricos, antropológicos, sociológicos e políticos no sentido de compor a proposta de Educação Escolar Indígena que aponte questões comuns quanto a formação de professores, programações curriculares e práticas escolares.

Vale ressaltar, que em 1994 professores Apurinã, Baniwa, Baré, Dessano, Jaminawa, Kaxinawa, Kambeba, Kampa, Kocama, Kulina, Macuxi, Mayouruma, Marubo, Miranha, Mundurucu, Mura, Pira-Tapuia, Shanenawa, Sateré-Maué, Tariano, Tauerapang, Tikuna, Tukano, Wanano, Wapixana e Yanomami reuniram-se em Manaus/Amazonas para discutirem acerca do que pretendiam sobre escolas indígenas. Deste encontro foi elaborada uma Declaração sistematizada com quinze Princípios dentre estes destacaremos:

- 1- *As escolas indígenas deveram ter currículos e regulamentos regimentos específicos elaborados pelos professores indígenas juntamente com suas comunidades lideranças organizações e assessorias;*
- 2- *As Comunidades indígenas devem, juntamente com os professores e organizações indicar direção e supervisão das escolas;*

3- *As escolas indígenas deveram valorizar as culturas, línguas e tradições de seus povos;*

Da tecitura de tais princípios constitui-se o espaço escolar nas aldeias. Para entendermos este contexto utilizaremos as características de uma escola indígena definida por Geraldo Veloso Ferreira TUKANO (2007), na compreensão deste autor a escola indígena deve ser:

- a) *Comunitária*: conduzida pela comunidade indígena, de acordo com seus projetos, quanto aos modos de administrá-los, suas concepções e seus princípios. Inclui liberdade de decisão quanto ao calendário escolar, à pedagogia, aos objetivos, aos conteúdos, aos espaços e momentos utilizados para a educação escolarizada;
- b) *Intercultural*: reconhecer e manter a diversidade cultural e linguística, promover uma situação de comunicação e experiências sócio-culturais, lingüísticas e históricas diversas, não considerando uma cultura superior à outra, mas com entendimento e o respeito. (,,,) no mundo indígena e no mundo não indígenas há diversidade cultural, não sendo nenhuma melhor ou superior à outra.
- c) *Multilingue*: a reprodução sócio-cultural das sociedades indígenas, como tradições culturais, crenças, a organização política, os projetos de futuro são na maioria dos casos manifestado através do uso de mais de uma língua.
- d) *Específica e Diferenciada*: cada escola indígena deve ser concebida e planejada como reflexo das aspirações particulares de cada povo e com autonomia em relação a determinados aspectos que regem o funcionamento e a orientação a escola não-indígena. (p. 84/85)

Com base no exposto percebe-se a complexidade da escola em meio a comunidade indígena para que a mesma não seja entendida como espaço de colonização. E nesta ação é fator preponderante pensar o Currículo para a questão da identidade por meio da elaboração de conteúdos, métodos de ensino e práticas culturais.

A partir das características da escola indígena, e do questionamento: *como deve ser a escola que queremos?* Dialogaremos a respeito do RCNE/Indígena e Currículo na perspectiva de alguns autores entre eles: Popkewitz (1992), Goodson (1990) e Silva (1999).

Silva (1999), sistematiza teorias do currículo nominadas de Teorias: Tradicionais, Críticas e Pós-Críticas. De certa maneira essas proposições deduzem o tipo de conhecimento considerado importante a partir de descrições sobre o tipo de pessoas que desejam moldar.

Qual o tipo de ser humano desejável para um determinado tipo de sociedade? Será uma pessoa racional do ideal humanista de educação? Será a pessoa otimizada e competitiva dos atuais modelos neoliberais de educação? Será uma pessoa ajustada aos ideais de cidadania do moderno estado-nação? Será a pessoa desconfiada e crítica dos arranjos sociais existentes? (p.15)

Dependendo do tipo de Currículo existe uma “forma” de ser humano com determinado conhecimento previamente selecionado que compõe o modelo de: ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, didática, planejamento, eficiência, ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe social, capitalismo, conscientização, emancipação, resistência, identidade, alteridade, diferença, subjetividade, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade e

interculturalidade, para substanciar os currículos educacionais e organizar os saberes.

Uma questão inquietante é pensar um currículo com teoria: Tradicionais, Críticas e Pós-Críticas para uma realidade de povos indígenas. Qual conhecimento deve ser ensinado? Qual conhecimento ou saber é considerado importante para fazer parte do Currículo?

O currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes (...) quando pensamos em currículo pensamos apenas em conhecimento, esquecendo-se de que o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade. Talvez possamos dizer que, além de uma questão de conhecimentos, o currículo é também uma questão de identidade. (SILVA, 1999, p.15)

Conforme salienta o referido autor:

as crianças e jovens das classes dominantes veem seu capital cultural reconhecido e fortalecido. As crianças e jovens das classes dominadas têm sua cultura nativa desvalorizada, ao mesmo tempo que seu capital cultural, já inicialmente baixo ou nulo, não sofre qualquer valorização. Completa-se o ciclo da reprodução cultural, por sua vez que as classes sociais se mantêm tal com existem, garantindo o processo de reprodução social. (idem, p. 35)

Em outra obra deste mesmo autor, *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais* (2000) pontua algumas questões que iremos considerar nesta relação Currículo, Referencial Curricular para Escolas Indígenas e Identidade.

Silva (2000) nos coloca as seguintes idéias:

- Precisamos conceituar e compreender como a identidade funciona;
- A identidade envolve reivindicações essencialistas na qual a identidade apresenta-se como fixa e imutável;
 - algumas vezes essas reivindicações estão baseadas em alguma versão essencialista da história e do passado, e a história é construída como verdade imutável;
 - A identidade é relacional e a diferença é estabelecida por uma marcação simbólica na afirmação das identidades nacionais, os sistemas representacionais que marcam a diferença (uniforme, bandeira, hino nacional);
 - A identidade está vinculada também às condições sociais e materiais;
 - O social e o simbólico referem-se a dois processos diferentes e cada um deles é necessário para construção e manutenção de identidades;
 - Conceitualização de identidade - “nós” e “eles”
 - A afirmação de identidade nacional pode omitir diferenças de classe e diferenças de gênero;
 - As identidades não são unificadas;
 - Precisamos explicar porque as pessoas assumem posições de identidade e identificam-se com elas;

Essa exploração tem seu ponto de vista na relação com a identidade da Educação intercultural, comunitária, específica e diferenciada, ou seja, a Educação Escolar Indígena. Isso possibilita

conhecer currículos e os processos educativos próprios das sociedades indígenas, que podem confrontar com outras experiências escolares, ao longo da história do contato entre índios e não-índios no processo de escolarização, práticas escolares e o Currículo.

A propósito é oportuno explicitar o que Gersem Baniwa (1996) argumenta sobre Identidade Indígena: o orgulho de ser índio neste processo de reconhecimento da cidadania brasileira:

É importante destacar que quando estamos falando de identidade indígena não estamos dizendo que exista uma identidade genérica de fato, estamos falando de uma identidade política simbólica que articula, visibiliza e acentua as identidades étnicas de fato, ou seja, as que são específicas, como a identidade baniwa, a guarani, a terena, a yanomami, e assim por diante. De fato não existe índio genérico. (p. 40)

Sobre esta Identidade, a escola é progressivamente assumida pelos índios em seu movimento de autoafirmação pela autodeterminação de construir parâmetros de educação baseados a partir do que pensam, querem e desejam para as escolas indígenas. E um dos lugares onde a relação entre os conhecimentos próprios e os conhecimentos das demais culturas deve articular-se são os currículos. Constituindo, assim, uma possibilidade de informação e divulgação para a sociedade nacional de saberes e valores importantes, em parte “desconhecidos” em virtude da ‘seleção dos conteúdos’, o que deve ou não ser ensinado.

Neste sentido, o processo de reafirmação de identidade é também Currículo escolar, que no paradigma da sociedade dominante funciona como regulação social e poder:

uma vez que a identidade indígena, é negada e escondida historicamente como estratégia de sobrevivência, é atualmente reafirmada e muitas vezes recriada por esses povos. (...) As atuais gerações indígenas nascem, crescem e vivem com um novo olhar para o futuro, potencialmente possível e alentador, diferentes das gerações passadas que nasciam e viviam conscientes da tragédia do desaparecimento de seus povos. A reafirmação da identidade não é apenas um detalhe na vida dos povos indígenas, mas sim um momento profundo em suas histórias milenares e um monumento de conquista e vitória que se introduz e marca a reviravolta na história traçada pelos colonizadores europeu... (BANIWA, 1995:42)

E no fulcro destas discussões situa-se a instituição “escola” a qual aqui vamos ao encontro com as idéias de Goodson, que apresentam uma interpretação sobre: o Currículo como conflito social. No discurso deste autor:

Existe uma dicotomia completa e inevitável entre currículo adoptado, na sua forma escrita, e o currículo activo, na sua forma vivida e experienciada. Existem diversas versões da tese da dicotomia completa. Algumas versões da teoria da conspiração diriam que alguns aspectos persistentes da prática da vida da sala de aula são quase inevitáveis (verdadeiros), uma vez que a escolarização (em particular a estatal) está intimamente relacionada com a reprodução económica e social e é obrigatória mal dotada de recursos. (GOODSON, 2001. p. 52)

A educação escolar ao invés oportunizar igualdade de oportunidades e justiça social, em tese também é espaço que reproduz e legitima as desigualdades sociais, seleciona os mais

talentosos e dissimula as diferenças sociais. Sendo assim, como se aplica o papel das escolas dentro das aldeias?

A resposta pode enveredar-se pela fala do professor Gersem Baniwa dos Santos:

Todo projeto escolar só será escola indígena se for pensado, planejado, construído e mantido pela vontade livre e consciente da comunidade. O papel do Estado deve ser de reconhecimento, incentivo e reforço para este projeto comunitário. Não se trata apenas de elaborar currículos, mas de permitir e oferecer condições necessárias para que a comunidade indígena gere a sua escola. Complemento do processo educativo próprio de cada comunidade, a escola deve se constituir a partir dos seus interesses e possibilitar sua participação em todos os momentos da definição da proposta curricular do seu funcionamento, da escolha de professores que vão lecionar, do projeto pedagógico que vai ser desenvolvido, enfim, da política educacional a ser adotada. (BRASIL, Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, 1998, p.25).

Significa dizer que o Currículo para as escolas indígenas não somente deve ser teorizado, mas exercido na prática em todos os aspectos, tanto na seleção de conteúdos quanto aos próprios processos avaliativos, exemplificado na fala do professor Marubo Darcy Duarte do Estado do Amazonas:

Uma coisa com que não estou de acordo é a reprovação que o estado impõe aos alunos. Não estou de acordo em reprovar, depois de 8 meses, o meu aluno. Porque tem gente que aprende mais rápido e outros mais devagar. Um professor não pode reprovar usando as formas de avaliação da secretaria. Também o que tem nos livros leva à reprovação. O aluno não sabe o que é maçã, que vem de São Paulo e não dá em nossa região. Mas o município não aceitou minha forma de avaliação. (BRASIL, Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, 1998, p.70).

A resistência do Xavante não cedeu à escola do branco, e não deixou que a cultura fosse dizimada. Queremos que a escola seja diferenciada não somente no papel...(p. 35) A declaração do professor Xisto, Xavante de Mato Grosso, expressa a necessidade de resistência ao processo de colonização ainda proeminente nas escolas indígenas que seguem os ditames das Secretarias Educacionais, em geral não considerando a especificidade do que representa educação para os indígenas, tão pouco o significado de um espaço escolar que em tese inicialmente foi uma invenção do não índio com o princípio da pacificação por meio da escola.

Tendo em vista esse desenho curricular - em que as escolas indígenas necessitam conquistar cada vez mais seu espaço, faz-se necessário dar atenção especial a elas quando da implantação dos territórios etnoeducacionais e articulá-las às demais áreas do conhecimento no currículo escolar. Gersen Baniwa (1998) argumenta que, “é preciso contribuir para que se efetive o projeto de autonomia dos povos indígenas com currículos a partir de seus históricos, desenvolvendo novas estratégias de sobrevivência física, linguística e cultural”. (BRASIL, Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, p.75).

Levando em conta que o ensino, a aprendizagem, o Currículo e escolarização nas escolas indígenas seguem mecanismos específicos da educação tradicional dos povos étnicos

e que buscam manter e valorizar. Para BANIWA (1996), as comunidades BANIWA (1996), as comunidades possuem sabedoria para ensinar as crianças e aos jovens:

- A família e a comunidade ou o povo são os responsáveis pela educação dos filhos. É na família que se aprende a viver: ser um bom caçador, um bom pescador.
- Aprende-se a fazer roça, plantar, fazer farinha.
- aprende-se a fazer canoa, cestarias.
- aprende-se a cuidar da saúde, benzer, curar doenças, conhecer plantas medicinais.
- aprende-se a geografia das matas, dos rios, das serra, a matemática e a geometria para fazer canoas, remos, casas, roças, caruri etc.
- Não existe sistema de reprodução ou seleção.
- Os conhecimentos específicos, como o dos pajés, estão a serviço e ao alcance de todos.
- Aprende-se a viver e combater qualquer mal social, para que não haja na comunidade crianças órfãs e abandonadas, pessoas passando fome, mendigos.
- Alunos e professores de escolas atuais ensinam novos conhecimentos aos antigos pajés, mestres e caciques tradicionais e vice-versa. (p.147)

A formulação destes posicionamentos sobre o que se aprende na educação indígena identifica a noção de uma sociedade onde todos participam do processo de instrução, e neste caso, não se refere a “aprender as letras”, mas, o viver para a comunidade com a sabedoria dos indígenas mais velhos que sabem acompanhar as constelações no momento de derrubar a roça, o tipo de peixe pescar, a época da revoada das saúvas², os tipos de animais, realizar os plantios baseados na fase lunar, fazer plantações e construir novas moradias.

Retomando a questão central RCEN/Indígena, e a hegemonia “prescrita” no Currículo educacional brasileiro e no processo de escolarização proposto aos indígenas é pertinente refletir o argumento de Thomas S. Popkewitz (1992) sobre Regulação Social e Poder onde o Currículo é uma imposição do conhecimento do eu e do mundo que propicia ordem e disciplina aos indivíduos. A imposição não é feita através da força bruta, mas, através da inscrição de sistemas simbólicos e acordo como os quais a pessoa deve interpretar e organizar o mundo e nele agir. (p.186)

Concebendo que novas estratégias e tecnologias (uso de recursos tecnológicos para no auxílio a aprendizagem dos alunos), são incorporadas ao processo de escolarização, ainda prevalece a estruturação técnica e didática.

As tecnologias de sala de aula não emergiram como uma conclusão necessária, mas de lutas em múltiplas arenas de escolarização amalgamando práticas na formação de professores, currículos, organização escolar, assim como práticas discursivas produzidas nas ciências acadêmicas relacionadas ao ensino e à administração escolar. A conjunção desses diferentes padrões constitui parte das práticas regulatórias que guiaram e avaliaram os comportamentos de professores e crianças. (POPKEWTIZ, 1992, p. 194)

E complementa:

O currículo é uma coleção de sistemas de pensamento que incorporam regras e padrões através dos quais a razão a individualidade são construídas. As regras e padrões

produzem tecnologias sociais cujas consequências são regulatórias a regulação envolve não apenas aquilo que é cognitivamente compreendido, mas também como a cognição produz sensibilidade, disposições e consciência no mundo social. Interpretar o presente considerar mudanças no processo contemporâneo de escolarização exige um exame das continuidades e rupturas nos princípios classificatórios do conhecimento corporificando na reforma educacional. (idem, p. 194)

No difícil exercício de reflexão, procuramos nos trançados RCNE/Indígena e Educação Escolar juntar as dimensões de um Currículo para uma escola multilingue, diferenciada, autônoma, específica, intercultural e os desafios de execução para um Currículo exclusivo diante de tantas prescrições para a formação de cidadãos brasileiros.

Desta maneira, o RCNE/Indígena constitui-se em proposta formativa que pretende garantir pontos comuns, encontrados em meio à desejada diversidade e multiplicidade das culturas indígenas, tal como estão garantidos nos princípios legais do direito à cidadania e à diferença, traduzidos numa proposta pedagógica de ensino-aprendizagem que promova uma educação que melhor atenda aos anseios e interesses das comunidades indígenas.

Trata-se, assim, de um auxílio que vem ampliar e especificar os princípios e Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena. Por sua amplitude, é um documento complexo, sujeito a várias leituras e interpretações num campo marcado por uma grande pluralidade de idéias e concepções divergentes. É importante ampliarmos as discussões, tendo em vista os “olhares” de Antropólogos, Sociólogos, Historiadores, Educadores, Linguistas e a alguns setores da sociedade para pesquisando sobre a Educação Escolar Indígena. O que ensinar? Qual a função da escola nas aldeias? As respostas são amplamente divergentes na opinião dos diferentes pesquisadores.

Os padrões de escolas para as sociedades não índias de certa maneira são os modelos para aplicação nas aldeias que vão desde a imposição de conteúdos as avaliações, na via oposta amplia-se o movimento de professores e pesquisadores indígenas que aos poucos dão voz aos próprios autores/sujeitos. A título de representação mencionaremos Luís Donizete Grapione com respeito a educação escolar em terra indígenas que é hoje um desses espaços em que se defrontam concepções e práticas sobre o lugar dos índios na sociedade brasileira, onde leis inovadoras se defrontam com práticas arcaicas, onde os povos indígenas têm buscado o exercício de uma nova cidadania (2006).

Nesta reflexão final, transcrevemos a poesia de Eliane Potiguara, por entendermos a crítica realizada por meio do poema: *Brasil, o que faço com minha cara de Índia?* A cultura escolar hegemônica destituída dos valores plurais característicos destas 250 nações de indígenas brasileiros também é currículo, que historicamente silenciou as vozes dos índios.

De todo modo, pensar a escola e currículos indígenas é partilhar um sentimento de mudança no campo educacional que pode contribuir para um ensino da diversidade e pluralidade no espaço sala de aula quer seja, no contexto urbano, rural ou nas aldeias.

Brasil, O que faço minha cara de Índia ?

E meus cabelos?

E minhas rugas?

E minha história?

E meus segredos?

Que faço com a minha cara de índia ?

E meus espíritos?

E minha força?

E meu Tupã?

E meus círculos?

Que faço com a minha cara de índia?

E meu Tora?

E meu sagrado?

E meus “cabocos”?

E minha Terra?

Que faço com a minha cara de índia?

E meu sangue?

E minha consciência?

E minha luta?

E nossos filhos?

Brasil, o que faço com a minha cara de índia ?

Não sou violência

Ou estupro

Eu sou história

Eu sou cunhã

Barriga brasileira

Ventre sagrado

Povo brasileiro

Ventre que gerou

O povo brasileiro

Hoje está só...A barriga da mãe fecunda

E os cânticos que outrora cantava

Hoje são gritos de guerra

Contra o massacre imundo

ELIANE POTIGUARA

(Endnotes)

- 1 No ano de 1988 aconteceu em Manaus-Amazonas o primeiro encontro de professores indígenas da Amazônia com a participação dos professores do Amazonas e Roraima. Naquele período as reflexões partiam da pergunta: *Como se aprende a viver? Se já existia educação na originalidade, para que funciona a escola atual? E como deve ser a escola que queremos?*
- 2 São chamadas ainda, entre outros nomes, de cabeçuda, caçapó, caiapó, carregadeira, cortadeira, formiga-cabeçuda, formiga-caiapó, formiga-carregadeira, formiga-cortadeira, formiga-da-roça, formiga-de-mandioca, formiga-de-nós, formiga-de-roça, formiga-saúva, tucandeira, lavradeira, manhuara, maniuara, picadeira e roceira. Alguns índios comem saúva. Somente a cabeça jogando o corpo fora. Entre os Índios Tucano, quando nasce uma criança, o pai deita-se na rede por três dias e submete-se ao seguinte regime: só comerá três vezes

ao dia - Mecká - formigas saúvas; Depótina - formigas saúvas de cabeça grande; e Iamicá - formigas grandes e gordas, maiores do que os cupins. As Saúvas podem ser utilizadas na suturação de feridas. Aplicam suas mandíbulas na ferida, que são mantidos juntos. As formigas mordem, seus corpos são arrancados, e a fileira de mandíbula permanece até que a ferida cicatrize. Sua picada é tão dolorosa que pode durar até 20 horas. O povo Sateré Maué/Amazonas, fazem o ritual da tucandeira em cerimônias de iniciação e como prova da virilidade de candidatos ao casamento. As formigas são colocadas dentro de um tipiti onde os garotos colocam os braços para sejam picados. Esta cerimônia é continuada até a idade de quatorze anos, quando o rapaz aprende a suportar a dor, sem dar sinal de sofrimento, visto que se acha emancipado e pode casar-se.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília:MEC/SEF, 1998.

BANIWA, Gersem dos Santos Luciano. **O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Série via dos Saberes nº 1 Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: LACED/Museu Nacional, 2006.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. 21. ed. São Paulo: Saraiva, 1999.

GOODSON, Ivor. **O Currículo em mudança. Estudos na construção social do currículo**. Porto: Porto Editora, 2001.

GRUPOINI, Luís Donisete. **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: 2006.

MISSÃO SALESIANA. Resumos das Crônicas Salesianas dos anos 1927 a 1936. Manaus – Amazonas: Arquivo da Inspeção Salesiana do Amazonas.

POPKEWITZ, Thomas S. **História do Currículo Regulação Social e Poder**. Teoria & Educação. 6 ed. Porto Alegre 1992.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, Rj: Vozes, 2000.

_____. **Documentos de Identidade. Uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

TUKANO, Geraldo Veloso Ferreira. **Educação Escolar Indígena: As práticas culturais indígenas na ação pedagógica de Escola Estadual Indígena São Miguel Iuretê (AM)**. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. PUC-SP Dissertação de Mestrado São Paulo 2007.

<http://www.elianepotiguara.org.br/aceso> dia 26 de setembro de 2010.

<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf> acesso dia 28 de maio de 2010.