



**UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL  
DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA  
INSTITUTO DE HUMANIDADES E LETRAS DOS MALÊS  
BACHARELADO EM HUMANIDADES**

**PRISCILA VALVERDE SILVEIRA**

**DIÁLOGOS SOBRE A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA:  
O ENSINO DIFERENCIADO E AS DIFERENÇAS CULTURAIS NO BRASIL**

**SÃO FRANCISCO DO CONDE**

**2020**

**PRISCILA VALVERDE SILVEIRA**

**DIÁLOGOS SOBRE A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA:  
O ENSINO DIFERENCIADO E AS DIFERENÇAS CULTURAIS NO BRASIL**

Projeto de Pesquisa apresentado à Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira para a obtenção do título de Bacharel em Humanidades.

Orientador: Prof. Dr. Igor Fonseca de Oliveira.

**SÃO FRANCISCO DO CONDE**

**2020**

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>4</b>
<b>2</b>	<b>JUSTIFICATIVA</b>	<b>8</b>
<b>3</b>	<b>OBJETIVOS</b>	<b>9</b>
3.1	GERAL	9
3.2	ESPECÍFICOS	9
<b>4</b>	<b>QUADRO TEÓRICO</b>	<b>10</b>
<b>5</b>	<b>METODOLOGIA</b>	<b>18</b>
<b>6</b>	<b>CRONOGRAMA</b>	<b>19</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>20</b>

## 1 INTRODUÇÃO

No Brasil, em 1970, assistiu-se ao surgimento de organismos e instituições em prol da população indígena. É, nesse contexto, que as lutas sociais dos povos indígenas passam a ganhar maior visibilidade nacionalmente. Entre elas, podia-se destacar o direito à terra, a saúde e a educação, além da preservação dos seus costumes, incluindo seu reconhecimento enquanto povos, e não mais como comunidades. Isso porque, até então, as políticas estatais desenvolvidas ainda estavam pautadas na ideia de que as populações indígenas deveriam ser incorporadas a nossa sociedade. (MUNDURUKU, 2012)

No ano de 1972, muito em decorrência das mudanças ocorridas nos serviços desenvolvidos pelas pastorais da Igreja Católica, a qual passou, a partir de então, a elaborar iniciativas voltadas para os grupos sociais mais marginalizados, surgiu o Conselho Indígena Missionário. Tratava-se, segundo se dizia, de um órgão criado especialmente para apoiar e atender as demandas dos povos indígenas. No ano seguinte, após a criação do Estatuto do Índio (Lei 6.001/73), o qual passou a impedir a atuação de missões religiosas e de cunho científico em territórios indígenas, o CIMI passou a cobrar com maior intensidade articulações políticas que pudessem diminuir o impacto das ações do Estado em relação as populações indígenas. (MUNDURUKU, 2012)

Entre as atividades desenvolvidas, naquele momento, pelo CIMI, estava o estabelecimento de reuniões ordinárias com lideranças indígenas de diversos estados, os quais, uma vez reunidos, passariam a pautar as demandas comuns das suas comunidades. Tratava-se de uma medida que procurava não apenas aglutinar as necessidades mais prementes das comunidades indígenas, mas ainda estabelecer uma maior consciência de luta para a causa em questão. (MUNDURUKU, 2012)

Não restam dúvidas que o CIMI, embora de caráter religioso – e sabemos as intenções e o papel desempenhado por algumas ordens religiosas em relação as populações indígenas desde o Período Colonial – permitiu que se desse uma maior visibilidade para muitas queixas e denúncias que, até então, permaneciam invisibilizadas. Sobre essa questão, MUNDUKURU (2012, p. 213) aborda que:

[...] essa inicial dependência das entidades à Igreja Católica, ao CIMI especificamente, foi uma necessidade tácita, visto a igreja representar uma das vozes, um dos canais de expressão e manifestação possíveis nos duros anos de 1970.

Eram os anos mais duros da Ditadura Militar no Brasil, daí a necessidade estratégica de contar com o apoio do CIMI como porta-voz. No limiar da década de 1970, as problemáticas envolvendo os indígenas nacionais alcançariam outros patamares, a ponto de estarem relacionadas inclusive com o próprio futuro do país – ao menos era o que se dizia.

Na década de 1980, apoiado por outros setores da sociedade, surgem novas associações de apoio aos indígenas como, por exemplo, a União das Nações Indígenas – UNI –, criada no ano de 1982. Nos anos seguintes, o comando do Movimento passaria para as mãos de algumas lideranças indígenas. Estes, assumiriam não apenas a redação das suas pautas, impondo os seus ideais, mas ainda passariam a cobrar uma maior participação deles nas discussões e nas decisões que atingiam diretamente as populações indígenas do Brasil. Tais articulações seriam preponderantes durante a Constituinte de 1987, contribuindo para que uma série de garantias passassem a ser devidamente expressas na Carta Magna promulgada no ano seguinte, em 1988.

Vale ressaltar que para além dos Movimentos mencionados acima, existia ainda a atuação da Fundação Nacional do Índio – FUNAI –, órgão estatal criado no ano de 1967 em substituição ao Serviço de Proteção ao Índio, que previa a mediação entre os povos indígenas e o Estado, mas que, na prática, se constituía apenas em um veículo de execução da política integracionista então em voga. Sobre a atuação da FUNAI, MUNDURUKU (2012, p. 209) registra que:

cada povo afetado pelas frentes de expansão acabava sendo vitimado por ondas de violência cada vez mais intensas e nocivas, sem ter consciência de que tal devastação cultural fazia parte da política desenvolvimentista patrocinada pelo capital internacional e executada pela recém criada Fundação Nacional do Índio.

Uma vez promulgada a Constituição de 1988, passou-se a produzir uma série de documentos no sentido de orientar e garantir a execução dos direitos indígenas ali disciplinados. Por exemplo, o Decreto N° 26/1991 migrou a competência para o desenvolvimento de políticas educacionais para as populações indígenas da FUNAI para o Ministério da Educação e do Desporto. Tratava-se,

certamente, de uma mudança que atraiu enormes expectativas, especialmente devido as discussões que estavam por acontecer e que resultariam na edição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, no ano de 1996.

Outros dispositivos legais importantes em relação a Educação Escolar Indígena seriam, no decorrer dos anos seguintes, criados como, por exemplo: o Resolução nº 3/1999 da CEB, o qual estabelece e “Fixa Diretrizes Nacionais Para o Funcionamento das Escolas Indígenas e dá Outras Providências”; e o Parecer Nº 14/1999 do Conselho Nacional de Educação/MEC, que apresenta “As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena”.

Mais recentemente, editou-se a LDB por meio da aprovação da Lei 11.645/08, incluindo a obrigatoriedade nas redes de ensino o assunto da “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Há ainda o Decreto Nº 6.861, datado de 27 de maio de 2009, que “Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena” e estabelece a sua organização em “Territórios Etnoeducacionais”.

Optei, conscientemente, por estender essa introdução apenas para datar e indicar como se deu o processo que culminou nas aprovações e mudanças mais recentes em relação a Educação Escolar Indígena, objeto de estudo a ser aqui desenvolvido.

No plano prático, existiam ainda muitas dúvidas – para não dizer desconfianças – em relação a possibilidade de concretização dessa nova política educacional em relação aos indígenas do Brasil. Nas Universidades, passou-se a incentivar, por exemplo, a produção de material didático e paradidático, além de momentos que permitissem capacitar sobretudo os docentes que atuavam nos Ensinos Fundamentais e Médio, apresentando-os métodos de ensino, peculiaridades, discussões e problemáticas mais atualizadas em relação aos povos indígenas.

Havia, especialmente nas Universidades, uma preocupação não apenas em disseminar novos conhecimentos sobre os povos indígenas do Brasil, mas ainda em propor práticas pedagógicas que permitissem lançar um olhar não estereotipado dos estudantes em relação aos índios. Vale salientar que essa não era uma preocupação nova, uma vez que alguns estudiosos vinham, antes mesmo da Lei 11.645/08 ser editada, abordando essas questões como, por exemplo, os que se encontravam reunidos no Grupo de Estudos Indígenas do Departamento de Antropologia da Universidade de São Paulo, os quais seriam responsáveis, ainda no

ano de 1995, por publicarem, com o apoio do MEC e da UNESCO, a obra *A Temática Indígena na Escola – Novos Subsídios Para Professores de 1º e 2º Graus*.

Trata-se de uma obra organizada pelos antropólogos Aracy Lopes da Silva e Luis Donisete Benzi Grupioni, que contou com a colaboração de vinte dois outros autores, oriundos de diferentes Instituições de Ensino Superior. Os assuntos e conteúdos abordados sobre as populações indígenas são, em parte, inéditos e diversos, porém se mostram ligados pela ideia central de que pela educação seria possível existir uma convivência social, desde que se respeitasse as diferenças culturais. Na verdade, essa obra retoma e amplia algumas abordagens apresentadas antes em *A questão Indígena na Sala de aula. Subsídios Para Professores de 1º e 2º Graus*, datada de 1987.

O MARI, nome dado ao Grupo de Educação Indígena do Departamento de Antropologia da USP, seria responsável ainda pela publicação de *Práticas Pedagógicas na Escola Indígena* (2001), contando com recursos da FAPESP – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo.

Esses e outros estudos como, por exemplo, os publicados em uma edição especial da *História Hoje*, da Associação Nacional dos Professores de História – ANPUH – sobre o Ensino de História Indígena, serão analisados aqui nesse estudo. Minha intenção consiste em abordar como a Educação Escolar Indígena acabou sendo reportada e analisada por seus autores. Irei apontar os principais assuntos desenvolvidos nesses estudos, procurando indicar ainda os pontos em comuns e os destoantes, assim como os ideais que mais se destacaram nessas discussões.

A educação indígena é a maneira específica utilizada pelas sociedades indígenas para a transmissão de valores culturais. Pelo caráter comunitário, essa educação - que não separa os conhecimentos práticos da formação do indivíduo enquanto cidadão – é de responsabilidade de toda a comunidade, não de um segmento dela. É estabelecida conforme cada grupo étnico e está consolidada dentro de seus espaços.

Ante o exposto, vale salientar que as comunidades indígenas não necessitam de uma escola para compreender sua própria cultura, os meios de transmissão utilizados na educação indígena por si só executam esta função.

Já a educação escolar indígena é a obtenção de conhecimentos de outras culturas, a partir da necessidade do contato após a colonização. É um espaço para

conversão de conhecimentos e relaciona-se com a educação formal estabelecida em nossa sociedade. Não é uma discussão consolidada. Ainda em construção, busca entender como cruzar os aspectos do ensino formal com as ferramentas próprias da educação indígena, objetivando um ensino de qualidade que não incorra em desrespeito à diversidade. É sobre esta educação que o projeto visa discutir.

Sobre essa distinção, LUCIANO (2006, p. 129) infere que:

Assim, a educação indígena refere-se aos processos próprios de transmissão e produção dos conhecimentos dos povos indígenas, enquanto a educação escolar indígena diz respeito aos processos de transmissão e produção dos conhecimentos não-indígenas e indígenas por meio da escola, que é uma instituição própria dos povos colonizadores. A educação escolar indígena refere-se à escola apropriada pelos povos indígenas para reforçar seus projetos socioculturais e abrir caminhos para o acesso a outros conhecimentos universais, necessários e desejáveis, a fim de contribuir com a capacidade de responder às novas demandas.

Vale salientar que não se pretende aqui, de modo algum, esgotar os aspectos retratados nesses estudos. Meu intuito consiste em contribuir com as discussões sobre a Educação Escolar Indígena, sumariando ideias e pontos percorridos em obras e artigos mais recentes, permitindo assim uma maior reflexão sobre como o ensino pode ser estruturado de maneira condizente com as necessidades, perspectivas, expectativas e realidade de cada comunidade indígena do Brasil. Irei, em um segundo momento, abordar ainda como essas discussões estão sendo desenvolvidas, mais particularmente, no âmbito do Ensino de História.

## 2 JUSTIFICATIVA

Muito embora os dados populacionais mais recentes permitam uma maior visibilidade das populações indígenas do Brasil, persiste ainda um desconhecimento enorme sobre as dinâmicas culturais e as políticas públicas voltadas para esses povos, os quais representam atualmente 0,47% da população nacional.<sup>1</sup>

---

1

Por muito tempo acreditou-se que o processo de colonização causou extermínio da população indígena, e esse cenário, além de figurar fortemente o imaginário popular, é percebido nos dados dos censos demográficos do IBGE, que apresentam uma queda gradativa da população indígena de 3.000.000 em 1500 para 70.000 indígenas em 1957. Segundo o censo, a população indígena começa a crescer novamente apenas em 1980. FUNAI, Dados demográficos da população indígena no Brasil.

Em relação as políticas educacionais para os povos indígenas, pode-se indicar que esse desconhecimento é ainda maior, motivo pelo qual proponho desenvolver o presente estudo. É de suma importância que se procure problematizar melhor as propostas voltadas para o Ensino Escolar Indígena, inclusive no âmbito do Ensino de História. Trata-se de um modo de permitir uma maior compreensão e sensibilidade para as causas indígenas, colocando-os como protagonistas das suas lutas, inclusive no plano educacional.

Em relação a disciplina de História nos espaços escolares indígenas, por meio dos seus conteúdos e assuntos pode-se pensar estratégias que permitam restituir a participação ativa dos índios na dinâmica política, social e econômica do Brasil, onde, muitas vezes, eles aparecem apenas como estatísticas dizimadas ou enquanto populações escravas que antecederam a importação dos negros da África. É preciso pensar, em suma, como o Ensino de História vem sendo desenvolvido nessas escolas especiais, de modo a atender os objetivos mais gerais que justificam a sua permanência como obrigatória na Educação Básica do Brasil.

### **3 OBJETIVOS**

#### **3.1 GERAL**

Indicar e analisar os principais pontos abordados pelos estudiosos que se debruçam sobre o assunto da Educação Escolar Indígena, colaborando para a reflexão sobre como o ensino diferenciado pode consistir não apenas em um direito, mas em um elemento de sobrevivência e perpetuação dos próprios povos indígenas.

#### **3.2 ESPECÍFICOS**

- Traçar os principais elementos que compõem o ensino diferenciado, procurando ressaltar de que maneira eles podem ser devidamente implementados, respeitando a identidade, a memória e as peculiaridades étnico-culturais dos povos indígenas, mesmo quando eles estão inseridos em um modelo de ensino considerado mais formal.

- Apontar as dificuldades e limitações que ainda permeiam o ensino diferenciado na atualidade.
- Abordar as problemáticas relacionadas a maneira como o ensino de história é estruturado nas escolas indígenas, bem como mostrar alternativas de metodologias utilizadas para este ensino em relação as práticas das escolas convencionais, através de propostas desenvolvidas junto à comunidades apresentadas nas obras dos autores utilizados na bibliografia deste projeto.

#### **4 QUADRO TEÓRICO**

Muito se caminhou desde a promulgação da Constituição de 1988 no sentido de construir políticas que possibilitem uma educação diferenciada para as populações indígenas. Entretanto, precisamos refletir mais sobre os significados de se obter um ensino diferenciado e se esse, na prática, vem possibilitando e proporcionando – como se pretende – uma maior autonomia para as comunidades, sem que, para isso, elas precisem abandonar suas identidades.

Sobre o ensino diferenciado, o professor de História Edson Brito (2012) aponta as consequências do ensino para os povos Karipuna na Aldeia Espírito Santo do Curipi, no Oiapoque, através da Escola Isolada Mista da Vila do Espírito Santo do Curipi, fundada em 1934, no contexto de formação do plano de educação voltado ao desenvolvimento rural/agrário. Também apresenta alguns dispositivos da legislação escolar indígena desde a Constituição de 1988 até o Decreto N° 6.861/2009, além de uma revisão sobre diferentes abordagens de outros autores referentes a proposta da educação escolar indígena diferenciada.

O autor traz uma reflexão geral sobre o ensino diferenciado, destoando assim dos demais autores que serão abordados neste projeto que discutem sobre especificidades no currículo, problematizando a eficácia desta proposta de ensino e apontando a disparidade entre o previsto pela lei e a execução do Poder Público. Sobre as escolas indígenas diferenciadas, Edson Brito (2012, p. 120) conclui que:

Certamente não será a escola quem ensinará o indígena a ser o que ele é; ela pode apenas colaborar, criando práticas curriculares que levem em conta as histórias e os modos de organização social próprios desses povos.

A escola não será a redentora das tradições indígenas, e é improvável que ela abandone todos os ranços herdados da escola catequizadora e 'civilizadora'.

Assim, não se dispensa a necessidade de reflexão sobre alguns aspectos desta educação presentes nos relatos trazidos a partir da experiência em diferentes comunidades. Por isso, existe uma grande importância em construir objetivos educacionais que estejam alinhados com a realidade e ideais dos grupos, respeitando as dinâmicas atuais das comunidades e o que pretendem em seus projetos futuros.

O primeiro desafio para pensar a importância de uma escola diferenciada consiste em entender as dinâmicas do espaço o qual ela será inserida, assim como as dinâmicas das proximidades que a transcende, para compreensão de como essa relação acontece, tendo em vista a necessidade de contato dos índios com outras populações e através dessa compreensão, definir o que a comunidade objetiva alcançar com estas escolas. Assim, o ensino diferenciado adquire o papel de preparar os jovens para o contato com essas realidades externas.

O gerenciamento dos projetos educacionais voltados para os povos indígenas, a partir do Decreto Nº 26/91, tornou-se de competência do Ministério da Educação, sendo sua execução desenvolvida em cooperação com os estados e municípios, muitas vezes utilizando-se ainda de parcerias com IES que desenvolvem atividades e trabalhos juntos às comunidades indígenas.

É preciso que se pondere a respeito do alcance de alguns projetos educacionais quando saem das aldeias para passar pelo crivo, por exemplo, de determinadas instituições públicas. Muitas vezes, como sabemos, as propostas iniciais passam, a partir de então, por mutações, resultando em documentos que não estão mais em consonância com os ideais, os objetivos e a realidade dos maiores interessados, os próprios índios. Os recursos disponibilizados, por exemplo, não costumam contemplar as suas necessidades; é comum a ausência dos pagamentos dos professores que atuam nas aldeias. Em relação aos prédios escolares, esses, em sua maioria, são precários, desprovidos de uma estrutura mínima que permita a aprendizagem dos alunos.

Helena de Biase (2001) apresenta uma proposta de implantação de uma escola na aldeia Guarani M'bya do Morro da Saudade, denominada Escola Indígena Guarani Gwyrá Pepo, no distrito de Palheiros, em São Paulo. Iniciada em 1997,

essa corresponde em mais uma ação desenvolvida pelo MARI e coordenada pela pesquisadora Iracy Lopes da Silva. No estudo que desenvolveu sobre essa proposta, a mencionada autora dialoga com a perspectiva e necessidade de se elaborar um currículo ouvindo a comunidade, além da importância de estar atento ao que ela necessita para o contato com outras realidades. Também aponta para problemas que costumam, comumente, ocorrer pela inexperiência, insensibilidade e despreparo de muitos Órgãos Públicos ao lidar com a realidade dos povos indígenas aldeados.

Nesse sentido, a criação de um currículo diferenciado não deve ser entendido como uma mera adequação dos currículos construídos pelas Secretarias de Educação, normalmente pensados e elaborados por especialistas, mas para atender outros públicos estudiantis, que não os índios. Em muitos casos, ocorre isso, uma mera adequação, a qual, por sua vez, acaba sendo pouco significativa. Todavia, existe um problema ainda maior. Isso porque, parece comum o uso de modelos educacionais eurocêntricos como critério para se compreender as produções e avaliar o ensino e a aprendizagem no âmbito escolar das populações indígenas.

Mesmo um modelo de currículo pensado, elaborado e desenvolvido em uma determinada comunidade não deve ser meramente reproduzido em outra. Enquanto não se romper com essa padronização, a Educação Escolar Indígena não estará surtindo ainda os resultados esperados. Ou seja, a educação diferenciada só alcançará um sentido real quando pensada de dentro das próprias aldeias.

O sentido de implantar escolas em aldeias devem sobrepor a criação de medidas e sistemas convencionais que pretendem tutelar esses povos, oportunizando sobretudo autonomia. Um caminho inicial para se pensar essas escolas consiste no abandono do ideal de que, por meio delas, os educandos irão substituir conhecimentos comunais – de relevância apenas para os aldeados – por conhecimentos eruditos, necessários para a sobrevivência no mundo atual. Na verdade, essas escolas diferenciada devem ser espaços, entre outras coisas, de tradução dos conhecimentos produzidos por culturas distintas. É, nesse sentido, que essas escolas podem fornecer subsídios políticos para os povos indígenas, quando representarem um espaço de tradução e não mais de sobreposição. (MACEDO e FARAGE, 2001)

Trata-se de uma problemática reproduzida no artigo “*Construção de histórias, ensino de história: algumas propostas*”, de autoria de Ana Vera Lopes da Silva Macedo e Nádia Farage. Nesse estudo, as autoras abordam ainda o surgimento da etno-história e da História Indígena, além de apresentarem um plano de ensino que pode ser utilizado como modelo na disciplina de História, a partir do documento Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, desenvolvido pelo MEC.

Todos os autores que irei mencionar aqui apoiam essa necessidade de ser construir um currículo especial e peculiar, mesmo quando estão discutindo e pensando assuntos não comuns. Notamos essa preocupação em estudos que estão abordando sobre a formação de professores que irão atuar nas aldeias, as práticas metodológicas de ensino e aprendizagem a serem desenvolvidas nos espaços escolares indígenas, entre outros assuntos.

É de suma importância que qualquer passo dado no sentido de elaboração de um currículo para as escolas diferenciadas não seja dado sem antes se ouvir os professores indígenas, uma vez que eles possuem e devem estar ativamente inseridos nesse processo. Vale ressaltar que mesmo a Educação Escolar Indígena detendo discussões mais amplas, optei por abordar neste projeto apenas as temáticas que se relacionam mais diretamente com a formação de professores indígenas. Faço isso por acreditar na relação direta que eles possuem na construção de uma consciência política entre os educandos que ocupam as salas de aulas dessas escolas diferenciadas.

Márcio Ferreira da Silva e Marta Maria Azevedo (1995) abordam a importância desses docentes em estudo desenvolvido a partir dos Encontros de Professores Indígenas do Amazonas e Roraima, eventos que colaboraram de sobremaneira para se pensar e conceber a educação diferenciada no interior das aldeias. Nesses encontros, além da necessidade de criação de um programa contínuo de capacitação, se registrou a necessidade dos cursos serem ministrados pelos docentes indígenas. Mesmo nos municípios onde esses docentes não estavam dotados de autonomia para desenvolver políticas educacionais, esses encontros serviam ainda como momentos e espaços de resistência, onde eram criadas articulações importantes para a defesa de demandas ainda mais amplas dos indígenas.

Em relação ao aspecto educacional, percebe-se que muitas das pautas discutidas ao longo do II Encontro de Professores Indígenas do Amazonas e Roraima, ocorrido ainda em 1989, seriam incluídas e normatizadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovada em 1996. Sobre essa questão, SILVA e AZEVEDO (1995, p. 156) indicam que:

esse encontro reuniu cerca de quarenta professores, que firmaram um outro documento sobre a educação escolar indígena, que continha um conjunto de reivindicações básicas dos Professores Indígenas a serem contempladas na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), ainda em tramitação.

Nesse sentido, a participação ativa e direta de docentes indígenas no desenvolvimento de políticas públicas, permitindo se pensar as questões educacionais através de propostas que estão em maior consonância com os ideais das comunidades, parece ser um caminho, senão uma etapa, importante para construir e elaborar um currículo diferenciado de qualidade. Como lembram os autores acima mencionados, não são apenas professores, são ainda representantes investidos de uma identidade construída no dia a dia, no chão das aldeias.

Um Projeto Político Pedagógico a ser desenvolvido em uma escola indígena não deve ser elaborado por vias distintas das mencionadas acima. Quem melhor poderia produzir os conteúdos, os materiais didáticos, paradidáticos, entre outros instrumentos de ensino, senão os agentes sociais que vivenciam e melhor conhecem a História deles?

Em relação as práticas pedagógicas a serem desenvolvidas nessas escolas diferenciadas, discute-se muito a necessidade de se pensar alternativas que permitam uma valorização do conhecimento de cada comunidade. Helena de Biase ressalta, ao analisar a experiência desenvolvida na aldeia Morro da Saudade em Palhereiros/SP, dos povos Guarany M'bya, a importante colaboração da denominada Pedagogia Freinet.

Francês, nascido em 1896, o professor Célestin Freinet seria conhecido sobretudo por questionar o autoritarismo docente e por procurar alternativas que permitissem melhorar a aprendizagem nas escolas. Sobre a proposta pedagógica e metodológica desenvolvida por Freinet, Helena de Biase (2000, p. 98) indica o seguinte:

Trazendo atividade e cooperação, intercâmbio e comunicação, os princípios e as técnicas da Pedagogia Freinet consideram educação como desenvolvimento global, e não como acúmulo de conhecimento, adestramento ou simples treinamento. Respeitando o ritmo e o contexto cultural da criança, essa pedagogia busca o desenvolvimento de aptidões e habilidades através do trabalho cooperativo, mantendo vivos os verdadeiros interesses das crianças e transformando-os em estudos e pesquisas. Fornecendo instrumentos e métodos de trabalho, a pedagogia Freinet prepara o aluno no exercício do pensamento científico, no convívio cooperativo para a socialização, a solidariedade e a universalidade, além dos conteúdos cognitivos do currículo escolar.

Segundo ela, a proposta apresentada por Freinet dialoga com a proposta das escolas diferenciadas, especialmente na ideia de associar os conhecimentos às práticas de trabalhos, onde os conteúdos discutidos são estrategicamente desenvolvidos a partir de valores da comunidade na qual os alunos estão inseridos. É preciso realmente que se leve em consideração as necessidades da sociedade que os educandos estão inseridos, uma vez que a ausência de compreensão dessas dinâmicas poderá suscitar em resultados insatisfatórios. Em outras palavras, deve-se pensar em que medida o conhecimento construído dentro do espaço escolar pode colaborar para a dinâmica presente na aldeia.

Segundo SILVA e AZEVEDO (1995, p.159), “pensar a escola indígena sem a consideração da relação entre esta instituição e a divisão do trabalho tal como se define na sociedade em que está inserida (o seu projeto social) parece ser de uma ingenuidade comprometedora”. Não discutir de que modo será aplicado e a que atende os conhecimentos produzidos dentro desses espaços poderá acarretar não apenas em evasão escolar, mas na diminuição de indivíduos dentro das aldeias que, diante da sensação de inutilidade do conhecimento ali produzido, podem sentir a necessidade de procurar aplicabilidade em outras regiões; “por isso, os internatos indígenas do Rio Negro produziam técnicos e empregadas domésticas, que se viam, depois de formados, obrigados a abandonar as áreas indígenas em busca de um serviço em Manaus” (SILVA e AZEVEDO, 1995, p. 160).

Sobre a evasão nos espaços escolares indígenas, Helena de Biase (2001, p. 91) aponta, como exemplo, uma problemática comum entre os jovens Guarani M'byas da Aldeia Morro da Saudade:

Considerando que, segundo os critérios Guarani, aos sete anos já não se é mais criança, e aos quatorze se é considerado completamente adulto, a questão do trabalho e da sobrevivência se coloca como prioridade, desde cedo na vida dos jovens que se preparam para construir família. Assim, a

educação escolar indígena não pode se furtar a esse aspecto no ensino fundamental.

Nesse sentido, para os Guaranis, as responsabilidades inerentes ao indivíduo adulto no interior daquela comunidade se iniciam aos sete anos, ou seja, muito antes do que a nossa cultura estabelece. Nessa perspectiva, caso a escola e a sua Proposta Política Pedagógica não reconheça essa peculiaridade, o aluno Guarani que alcança essa idade certamente irá abandonar os estudos, pois a necessidade de sobrevivência dos seu entes será mais premente.

É, assim, de suma importância que a Educação Escolar Indígena empregue meios e ações que possibilitem não apenas um aprendizado de qualidade, mas que permitam ainda uma maior associação e integração do aluno índio ao meio em que vive, respeitando seus valores e construindo e aprendendo através deles. Quais aspectos podemos ressaltar sobre o uso de práticas pedagógicas nas escolas diferenciadas? Quais instrumentos são realmente adequados para garantir um ensino de qualidade capaz de gerar autonomia?

Não se pode indicar respostas precisas para esses questionamentos, uma vez que existe uma variedade de culturas dentro da compreensão de “ser índio”, de modo que as práticas pedagógicas a serem desenvolvidas precisam respeitar, em primeiro lugar, o que cada comunidade espera da escola. Entretanto, pretendemos nortear algumas questões a partir de exemplos e propostas desenvolvidas em algumas comunidades.

Em relação a língua a ser usada no decorrer das aulas, atualmente não se admite qualquer padronização, ressaltando-se a necessidade, na verdade, de um ensino multilinguístico. Um outro aspecto que se relaciona diretamente com essa questão reside no preconceito que insiste em atingir as sociedades ágrafas. Na História do Brasil, o contato dos indígenas com a escrita serviu como meio de inserção em educação dita civilizada. Vale ressaltar que muitas sociedades indígenas estão distantes de conceber a escrita como instrumento de registro. Tão pouco como meio de reprodução do conhecimento, indo assim de encontro ao modo como a educação formal encontra-se atualmente estabelecida.

Para os povos indígenas no Brasil, tanto quanto para os povos africanos, a oralidade é intrínseca a dinâmica social, sendo uma agressão ignorá-la, principalmente pela discussão em voga tratar-se de uma proposta pautada no respeito aos costumes próprios da cultura indígena. Essa importância atribuída à

oralidade pelos povos indígenas, é discutida nas sociedades africanas por HAMPATÉ BÃ (2010, p. 167)

quando falamos de tradição em relação a história africana, referimo-nos à tradição oral, e nenhuma tentativa de penetrar a história e o espírito dos povos africanos terá validade a menos que se apoie nessa herança de conhecimentos de toda espécie, pacientemente transmitidos de boca a ouvidos, de mestre a discípulo, ao longo dos séculos.

Nesse sentido, as escolas diferenciadas não devem cometer o equívoco de reduzir a função da oralidade nessas sociedades. Não se deve apenas registrar em papéis repletos de conteúdos o que se diz, deve-se sim compreender a importância da Tradição Oral em cada comunidade.

Tratando das discussões que envolvem questionamentos sobre a eficácia desse método, por acreditar na existência de uma alteração natural do conteúdo e a consequente perda da originalidade do fato ao longo do tempo, HAMPATÉ BÃ (2010, p. 168) ainda infere que:

para alguns estudiosos, o problema todo se resume em saber se é possível conceder a oralidade a mesma confiança que se concede à escrita quando se trata de testemunho de fatos passados. No meu entender, não é esta a maneira correta de se colocar o problema. O testemunho, seja escrito ou oral, no fim não é mais do que testemunho humano, e vale o que vale o homem.

Existem poucos estudos que abordam o Ensino de História desenvolvido a partir da Educação Escolar Indígena. Sobre o papel desempenhado por essa disciplina escolar no interior das aldeias, os autores costumam salientar a importância da memória e da oralidade. Conforme expõem MACEDO e FARAGE (2001, p.195)

O objetivo do ensino é o de fazer o aluno conhecer outros modos de memória e de história e ser capaz de compará-los ao modo pelo qual ela é contada pelo seu próprio povo. Nesse sentido, mostrando a equivalência de diferentes modos de contar e experimentar o tempo e a história, o ensino da disciplina poderá, de um lado, relativizar a força da palavra escrita, desconstruindo sua aparência de verdade absoluta e, de outro, abrir a possibilidade de desenvolver o espírito crítico do aluno e fornecer instrumentos em defesa de sua própria versão da história.

Há, no entanto, a partir da promulgação da Lei 11.645/08, uma produção cada vez maior que procura incluir os indígenas na dinâmica política e social no

Brasil. Os novos materiais didáticos e paradidáticos produzidos apontam nessa direção. Todavia, procuraremos nos concentrar apenas na análise dos manuais didáticos de História produzidos para serem usados pelos estudantes indígenas.

## **5 METODOLOGIA**

Nesse estudo, a metodologia a ser desenvolvida será de análise bibliográfica, ressaltando e apresentando as principais ideias desenvolvidas por autores que estudam a respeito da Educação Escolar Indígena, de maneira a construir reflexões sobre elementos que figuram como importantes para se pensar o currículo diferenciado nas escolas.

Tal como indicado anteriormente, não se pretende aqui esgotar e analisar a ampla produção existente sobre esse assunto, sobretudo devido a diversidade e a complexidade de ideais abordados. Irei analisar estudos que começaram a ser publicados ainda na década de 1990, ou seja, antes mesmo da onda de publicações ocorridas após a edição da Lei 11.645/08.

Em relação às temáticas, abordarei no primeiro tópico sobre a elaboração dos currículos escolares indígenas, discorrendo sobre as diferenças entre educação indígena e educação escolar indígena, as limitações que permeiam a execução da proposta do ensino diferenciado e a possibilidade de construir um currículo em atendimento a esta proposta, com ferramentas adequada que não subjuguem os processos próprios de aprendizagem dos grupos étnicos.

No segundo tópico será apresentado em que medida metodologias e práticas pedagógicas preestabelecidas podem colaborar para a construção do currículo diferenciado, apresentando proposta utilizada em uma escola indígena, bem como os resultados desta utilização. Por hora, a metodologia utilizada alude a Pedagogia Freinet, através da implantação de uma escola indígena no distrito de Parelheiros em São Paulo, na aldeia Morro da Saudade, dos povos Guarani M'Bya.

No terceiro tópico, por acreditar na importância da formação de professores indígenas como ação política, antecedendo a construção do próprio currículo, será analisada a atual política de formação de professores indígenas e de que maneira essa formação pode impactar na proposta da escola indígena, além da

relevância do papel desses professores na formação da consciência política dos alunos.

No último tópico, que se refere ao ensino da disciplina de história nas escolas indígenas, será problematizado como a estruturação da metodologia desta disciplina pode ser um desafio para o ensino nestas escolas, sobretudo pelas discussões da oralidade em oposição à escrita, e o material didático utilizado na disciplina de história. Refletirá também de que maneira a abordagem da disciplina pode colaborar para o atendimento da Lei 11645/08 nas escolas convencionais.

## 6 CRONOGRAMA

ATIVIDADES	SEMESTRES			
	2020.1	2020.2	2021.1	2021.2
Leituras Bibliográficas		X	X	X
Desenvolvimento da Problemática	X	X		
Redação do TCC	X	X	X	X
Defesa do TCC				X

## REFERÊNCIAS

BIASE, Helena de. A contribuição da pedagogia Freinet na construção da escola indígena diferenciada na grande metrópole In **Práticas Pedagógicas na Escola Indígena**. São Paulo: Global, 2001.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf) . Acesso em: 24 nov. 2019.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009. Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais e dá outras providências. Disponível em: <http://www.mpf.mp.br/atuacao-tematica/ccr6/documentos-e-publicacoes/legislacao/legislacao-docs/educacao/decreto-no-6-861-de-27-de-maio-de-2009/view> . Acesso em: 24 nov. 2019.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 26, de 4 de fevereiro de 1991. Dispõe sobre a Educação Indígena no Brasil. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1990-1994/D0026.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D0026.htm). Acesso em: 24 nov. 2019.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 0.639, 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”. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm).

\_\_\_\_\_. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. Organização do texto: Juarez de Oliveira. São Paulo: Saraiva, 1990. (Série Legislação Brasileira).

\_\_\_\_\_. Resolução da CEB nº. 3, de 10 de novembro de 1999. Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03\\_99.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_99.pdf) . Acesso em: 24 nov. 2019.

\_\_\_\_\_. Parecer nº 014, de 19 de outubro de 1999. Assunto: Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10204-13-parecer-cne-ceb-14-99-diretrizes-curriculares-nacionais-da-educacao-escolar-indigena/file>. Acesso em: 24 nov. 2019.

\_\_\_\_\_. Lei nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973. Dispõe sobre o Estatuto do Índio. Disponível em: <https://licenciaturaindigena.ufsc.br/files/2010/09/estatuto-do-indio.pdf>. Acesso em: 24 nov. 2019.

BRITO, Edson Machado. Da escola isolada mista da Vila do Espírito Santo do Curipe à escola diferenciada entre os Karipuna: entrelaçamento na história da educação escolar indígena. **História Hoje**, v.1, n. 2, p.103-123, jul./dez.2012. Disponível em:

<https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/issue/view/RHHJ%2C%20v1%2C%20n2/showToc>.

Acesso em: 06 de jan.2020.

FUNAI. Dados Demográficos da População Indígena no Brasil. Disponível em: <http://www.funai.gov.br/index.php/indios-no-brasil/quem-sao> . Acesso em: 20 nov. 2019.

LUCIANO, Gersem dos Santos. **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília: MEC/Secad; Museu Nacional, 2006.

HAMPATÉ BÃ, Hamadou. A tradição viva In **História Geral da África I: Metodologia e pré-história da África**. 2 Ed. Brasília: Unesco, 2010.

MACEDO, Ana Vera L. da S.; FARAGE, Nádia. Construção de Histórias, ensino de história: algumas propostas In **Práticas Pedagógicas na Escola Indígena**. São Paulo: Global, 2001.

MUNDURUKU, Daniel. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)**. São Paulo: Paulinas, 2012. 2019.

SILVA, Marcio F. da; AZEVEDO, Marta M. Pensando as escolas dos povos indígenas no Brasil: o movimento dos professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre In **A temática Indígena na Escola. Subsídios para Professores do 1° e 2° graus**. 1° Ed. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995.

ZANIN, Nauíra Z.; SILVA, Ivone Maria M.; CRISTOFOLI, Maria Silvia. Espaços Escolares Indígenas no Brasil: políticas, ações e atores envolvidos. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 1, p. 201-222, jan./mar. 2018 Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S217562362017005006103&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S217562362017005006103&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em 19 dez. 2019.