

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA – UERR
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA - IFRR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE

**O ENSINO SUPERIOR PARA INDÍGENAS E A EXPERIÊNCIA DE
RORAIMA: UMA ANÁLISE DA PROPOSTA PEDAGÓGICA DO ANO
DE 2008 DO CURSO DE LICENCIATURA INTERCULTURAL DO
INSIKIRAN**

Isabela do Couto Torres

Dissertação
Mestrado em Educação
Boa Vista/RR, março de 2018



ISABELA DO COUTO TORRES

**O ENSINO SUPERIOR PARA INDÍGENAS E A EXPERIÊNCIA DE
RORAIMA: UMA ANÁLISE DA PROPOSTA PEDAGÓGICA DO ANO
DE 2008 DO CURSO DE LICENCIATURA INTERCULTURAL DO
INSIKIRAN**

Dissertação apresentada ao Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Estadual de Roraima, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dra. Roseli Bernardo Silva dos Santos.

Boa Vista – RR
2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Biblioteca do Instituto Federal de Roraima- IFRR)

T693e Torres, Isabela do Couto.

O ensino superior para indígenas e a experiência de Roraima: uma análise da proposta pedagógica do ano de 2008 do curso de licenciatura intercultural Insikiran / Isabela do Couto Torres. – Boa Vista – Roraima, 2018.

87f. : il.; 30 cm.

Orientadora: Profa. Dra. Roseli Bernardo Silva dos Santos.
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Roraima e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima. Programa de Pós Graduação em Educação, 2018.
Bibliografia: f.82-87.

1. Políticas educacionais. 2. Educação intercultural. 3. Multiculturalismo.
4. Pós-modernidade. I. Título. II. Santos, Roseli Bernardo Silva dos (orientadora).

CDD - 370.1178114

Maria de Fátima Freire de Araújo /CRB 11/374

FOLHA DE APROVAÇÃO

ISABELA DO COUTO TORRES

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação**, área de concentração em Educação do Campo, Educação Indígena e Interculturalidade.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 27/03/2018

Prof.^a Dr.^a. Roseli Bernardo Silva dos Santos – IFRR

Prof.^a Dr.^a. Maristela Bortolon de Matos - IFRR

Prof.^a Dr.^a. Raimunda Maria Rodrigues Santos- IFRR

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a minha mãe Maria Felicia do Couto (*in memoriam*) por sua luta diária na difícil condição de ser mulher e mãe em uma sociedade patriarcal e culturalmente machista. A meu irmão Pedro Henrique Couto Torres por ser um ser humano amável e apoiador, além de minha inspiração para uma intelectualidade humanizada. Ao meu companheiro Paulo Goes Mesquita por me ensinar que o amor também é um ato revolucionário.

AGRADECIMENTOS

A minha vó Wanda e a meu avô Angel (*in memorian*), por serem a maior expressão de amor que pude conhecer como filha e neta.

Ao meu “conselheiro” Cedro, que durante muitos anos, me ouviu, e me amparou para que eu pudesse retomar a minha autoconfiança tão necessária para seguir em frente de cabeça erguida. Minha eterna gratidão.

A minha sogra Ana Maria Goes Mesquita e ao meu sogro Alcione Lira Mesquita por me inspirar com seus exemplos de luta e me mostrar o sentido da vida na busca de uma sociedade sem classes.

À minha orientadora, Prof^a. Dr^a. Roseli Bernardo Silva Santos pela amizade, pela confiança e pela troca de conhecimentos.

Aos meus colegas de trabalho que entenderam o meu momento acadêmico e muitas vezes me pouparam dos excessos de trabalho para que eu pudesse seguir com foco e tranquilidade.

Ao Instituto Federal de Roraima pelo apoio.

“Poucos negariam hoje que os processos educacionais e os processos sociais mais abrangentes de reprodução estão intimamente ligados. Consequentemente, uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança. Mas, sem um acordo sobre esse simples fato, os caminhos dividem-se nitidamente. Pois caso não se valorize um determinado modo de reprodução da sociedade como o necessário quadro de intercâmbio social, serão admitidos, em nome da reforma, apenas alguns ajustes menores em todos os âmbitos, incluindo o da educação. As mudanças sob tais limitações, apriorísticas e prejudicadas, são admissíveis apenas com o único e legítimo objetivo de corrigir algum detalhe defeituoso da ordem estabelecida, de forma que sejam mantidas intactas as determinações estruturais fundamentais da sociedade como um todo, em conformidade com as exigências inalteráveis da lógica global de um determinado sistema de reprodução”.

(Isteván Mészáros)

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BM – Banco Mundial

CIMI - Conselho Indigenista Missionário

CNE – Conselho Nacional de Educação

FMI – Fundo Monetário Internacional

FUNAI - Fundação Nacional do Índio

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IES – Instituição de Ensino Superior

IFRR – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio

Teixeira

ISA– Instituto Socioambiental

LGBT – Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

NEI - Núcleo de Educação Indígena

OIT - Organização Internacional do Trabalho

ONG – Organização não Governamental

OPIRR - Organização dos Professores Indígenas de Roraima

OXFAM – Oxford Committee for Famine Relief

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNE - Plano Nacional de Educação

PPP – Projeto Político Pedagógico

RCNEI – Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas

RENCA - Reserva Nacional de Cobre e seus Associados

SEED-RR - Secretaria de Educação e Desporto de Roraima

UERR – Universidade Estadual de Roraima

UFRR – Universidade Federal de Roraima

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

WWF – Word Wide Found for Nature

LISTA DE TABELAS

Quadro 01 - Matriz Conceitual: Formação Pedagógica Específica.....	69
Quadro 02 - Temas Contextuais da Matriz Conceitual: Formação..... Pedagógica Específica	69 e 70
Quadro 03 – Tema Contextual de Formação de Professores e mapa conceitual mínimo (Formação Pedagógica Específica)	70 e 71

RESUMO

Este trabalho surgiu de uma inquietação a respeito de alguns temas recorrentes que procuram indagar em que medida as políticas educacionais voltadas para os povos indígenas articulam-se com a realidade vivida coletivamente por eles e como se refletem/reproduzem no contexto escolar, nas práticas educativas e na noção de mundo. Buscou-se por meio da concepção do materialismo histórico dialético depreender e analisar esses elementos a partir do contexto histórico. Para isso, adotamos a análise documental como técnica de pesquisa, sendo o projeto político pedagógico do curso de Licenciatura Intercultural do Insikiran em Boa Vista, Roraima, escolhido como o principal documento norteador, do qual se buscará extrair as políticas educacionais nele expressado. O elemento centralizador das políticas educacionais para os povos tradicionais perpassa pela oferta e formação de indígenas capazes de atuar e defender seu modo de vida, assim como dominar os conhecimentos científicos. O problema da pesquisa centrou-se em saber como as políticas educacionais voltadas para os povos indígenas formulada nos anos 90 se apresentam na proposta de formação do curso de Licenciatura Intercultural do Insikiran, nos levando a buscar respostas para compreender como têm sido pensadas as políticas educacionais em atendimento a esse público específico e como isso tem refletido na oferta do ensino superior voltado às populações indígenas. Com base nos estudos feitos para a realização desta pesquisa, uma de nossas conclusões é de que as políticas educacionais têm acompanhado a reorganização do modelo de produção capitalista, ou seja, à medida que o padrão de acumulação de capital precisa se reinventar para superar os períodos de crises, as políticas educacionais e todo o aparato estatal precisa se adequar no sentido de facilitar a entrada dessas novas configurações, que no campo educacional tem se conformado a partir das concepções pós-modernas e da ideologia neoliberal. No campo das políticas educacionais para indígenas, o resultado foi à consagração de um sistema multifacetado, onde sua centralidade está alicerçada nos aspectos culturais, marginalizando assim o conhecimento científico necessário para se responder ao atual momento histórico marcado pelo aligeiramento da formação docente e por um currículo centrado no relativismo epistemológico, distanciando-se de uma proposta de formação humana voltada para uma prática social que possa conduzir a um caminho de superação dos problemas inerentes a sociedade atual.

Palavras-chave: Políticas educacionais. Educação intercultural. Multiculturalismo. Pós-modernidade.

ABSTRACT

This work arose from a concern about some recurrent themes that seek to investigate the extent to which educational policies directed at indigenous peoples are articulated with the reality lived collectively by them and how they are reflected/reproduced in the school context, in educational practices and in the notion of the world. It was sought through the conception of dialectical and historical materialism to understand and analyze these elements from the historical context. For this, we adopted documentary analysis as a research technique, the political pedagogical project of the Insikiran intercultural licentiate course in Boa Vista, Roraima, chosen as the main guiding document, where it will seek to extract from it how educational policies have been expressed in this document. The central element of educational policies for traditional peoples is the supply and training of indigenous people capable of acting and defending their way of life, as well as mastering scientific knowledge. The research problem focused on knowing how the educational policies aimed at indigenous peoples formulated in the 1990s present themselves in the proposal for the formation of an intercultural licentiate, leading us to seek answers to understand how the educational policies in care to this specific public and, how it has reflected in the offer of higher education directed to the indigenous populations. On the basis of the studies carried out to carry out this research, one of our conclusions is that educational policies have accompanied the reorganization of the capitalist production model, that is, as the pattern of capital accumulation needs to be reinvented to overcome the periods crisis, education policies and the entire state apparatus must adapt to facilitate the entry of these new configurations, which in the educational field has been shaped by postmodern conceptions and neoliberal ideology. In the field of educational policies for indigenous people, the result was the consecration of a multifaceted system, where its centrality is based on cultural aspects, thus marginalizing the scientific knowledge needed to respond to the current historical moment marked by the lightening of teacher education and by a curriculum centered on epistemological relativism, distancing itself from a proposal of human formation aimed at a social practice that can lead to a way of overcoming the problems inherent in the current society.

Keywords: Educational policies. Intercultural education. Multiculturalism. Postmodernity

SUMÁRIO

1	A REALIDADE INDÍGENA A PARTIR DA CONCEPÇÃO MATERIALISTA HISTÓRICA E DIALÉTICA.....	17
1.1	Concepção e Método	18
2	POLÍTICAS EDUCACIONAIS DA DÉCADA DE 1990 E SEUS SIGNIFICADOS 22	
2.1	Agenda neoliberal e as políticas educacionais para a valorização da diversidade cultural	24
2.2	Interculturalidade e Multiculturalismo	34
2.3	Educação escolar e educação escolar indígena	40
2.3.1	A educação escolar indígena em Roraima	44
2.3.2	Ensino Superior para os povos indígenas de Roraima.....	44
2.4	A ideia de identidade e cultura refletida a luz da historicidade na relação com a práxis.	46
3	ANÁLISE DOCUMENTAL	51
3.1	Documento 1: Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena.....	56
3.2	Documento 2: Referenciais para a Formação de Professores Indígenas	57
3.3.1	Caracterização do Projeto Político Pedagógico de Licenciatura Intercultural do Insikiran.....	60
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS	77
5	REFERENCIAS.....	82

INTRODUÇÃO

O presente trabalho apresenta os resultados da pesquisa desenvolvida por meio Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE da Universidade Estadual de Roraima – UERR em associação com o Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima – IFRR, integrando a linha 2 - Educação do Campo, Educação Indígena e Interculturalidade.

O interesse por esta investigação se deu por entender a relevância histórica, social e cultural da questão indígena no Brasil com destaque para Roraima, onde os povos indígenas ocupam cerca de 46,20% (ISA, 2014) do território. Este número bastante significativo nos faz refletir sobre esta realidade social e sobre as lutas impulsionadas por essas populações para garantir seu espaço, suas terras, assim como as condições para uma sobrevivência digna. Nessa perspectiva de resistência e luta, a educação escolar indígena se apresenta como um campo expressivo e necessário, principalmente no que se refere à formação de professores, condição essencial para fortalecer e estruturar essa modalidade educacional de modo que possa atender e se fazer presente na vida dessas populações, levando-nos a buscar respostas para compreender como têm sido pensadas as políticas educacionais em atendimento a esse público específico e como isso tem se refletido na oferta do ensino superior voltado às populações indígenas.

No que concerne à educação escolar indígena¹ no Brasil, o panorama geral ainda é insuficiente, embora se registrem alguns avanços que não podem ser ignorados. O surgimento do Instituto Insikiran de Formação Superior Indígena da Universidade Federal de Roraima - UFRR, localizado em Boa Vista, capital do Estado de Roraima, é um deles e materializa umas das reivindicações das populações indígenas no que diz respeito à oferta de uma educação superior específica, diferenciada e intercultural. A partir desse recorte e com a compreensão de que vivemos em uma sociedade determinada por processos históricos, econômicos e sociais que influenciam diretamente a estruturação das políticas educacionais, nasce o interesse em aprofundar os estudos sobre esta temática, que

¹O termo educação escolar indígena será usado ao longo do trabalho para identificar a educação formal ofertada aos povos indígenas, incluindo neste caso, o ensino superior, como por exemplo, as licenciaturas culturais.

tem como referência o Projeto Político Pedagógico (PPP) do ano de 2008 do curso de Licenciatura Intercultural ofertado pelo Insikiran a partir da identificação do seguinte problema de pesquisa: Como as políticas educacionais voltadas aos povos indígenas formulada nos anos 1990 são incorporadas na proposta de uma licenciatura intercultural?

A revisão bibliográfica, assim como a consulta a documentos específicos sobre a temática estudada, foi o ponto de partida para elucidar, esclarecer, assim como situar o problema levantado a partir do contexto social, econômico, político e das necessidades dos povos indígenas, dando ênfase aos aspectos educacionais.

Nesse sentido, defende-se que a educação escolar indígena se constitua como ferramenta de apoio para contribuir na compreensão e localização dos povos indígenas na atualidade, colaborando para desvelar a realidade e apresentando como finalidade pedagógica política e social a emancipação humana de todas as suas formas de opressão e exploração.

Visando contribuir com a transformação da realidade apresentada procura-se fazer uma leitura crítica, fundamentada na historicidade dos fatos como forma de aproximar outros elementos, que muitas vezes são minimizados quando tratamos das questões indígenas. Um desses elementos é a relação entre o estado de penúria e a perda de grande parte das tradições culturais da maioria dos povos indígenas no Brasil desencadeado ao longo do processo histórico de colonização e exploração. O desenvolvimento do sistema capitalista no Brasil tem na exploração da terra e de quem vive nela sua principal base econômica. Os povos originários são encarados como barreiras para o desenvolvimento do país assim como para o mercado de commodities. A lógica de intensificação de acumulação de capital vem ameaçando e expondo constantemente essas populações a perderem suas terras para atender aos interesses do agronegócio, da mineração e outras atividades relacionadas à exploração de recursos naturais, assim como a exploração dos próprios indígenas, que se sujeitam a trabalho muitas vezes análogo ao escravo. É por este viés crítico que nos propomos a analisar as bases teóricas que sustentam as políticas educacionais em contraste com a realidade dos indígenas em Roraima.

A educação encontrou nas ideias pós-modernas uma maneira de se adaptar a lógica capitalista. Os discursos que fundamentam essas ideias criam de maneira idealista e acrítica uma fórmula para solucionar os problemas sociais, econômicos,

políticos e educacionais presentes na sociedade contemporânea e decorrente do modelo capitalista. Ou seja, não se vislumbra como alternativa a superação deste modelo, o que para nós, significa não ir à raiz do problema e, portanto, a manutenção das relações desiguais, assim como o agravamento dessa realidade como já se observa nas estatísticas relacionadas a questões sociais e econômicas.

A posição teórica metodológica adotada nesta investigação tem um aporte histórico-crítico e considera a base marxista de fundamental importância para a análise da realidade apontada, assim como a compreensão de mundo, de homem, e, por conseguinte, da educação que nos leva a defender uma atitude filosófica como profere Saviani (1997) radical, rigorosa e de conjunto.

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental, onde parte dos estudos foi realizada sobre documentos associados às políticas educacionais e seus desdobramentos em diretrizes de diversas matizes. Assim, a abordagem adotada está submetida aos princípios cuja visão crítica da problemática em questão, procura compreender a realidade considerando as contradições e conflitos nela presentes de forma dialética.

Como fase inicial da pesquisa, realizou-se uma revisão bibliográfica em fontes primárias e secundárias sobre temas como educação escolar indígena, políticas educacionais, multiculturalismo e interculturalidade. Num segundo momento foi feita a análise de três documentos oficiais específicos: Projeto Político Pedagógico de Licenciatura Intercultural do Insikiran (2008), Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena e o Referencial para a Formação de Professores Indígenas, além de outros documentos² que consideramos importantes para o estudo proposto.

² Constituição Federal de 1988: artigos: 210, 215, 231 e 232. Decreto Presidencial n. 26 de 1991; Portaria Interministerial (MJ e MEC) nº 559 de 1991 que estabelece a criação dos Núcleos de Educação Escolar Indígena (Neis) nas Secretarias Estaduais de Educação, de caráter interinstitucional com representações de entidades indígenas e com atuação na Educação Escolar Indígena. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 1996: artigos: 26, 32, 78 e 79; Parecer 14/99 - Conselho Nacional de Educação - 14 de setembro de 1999, estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena. Plano Nacional de Educação (Lei 10.172 - 9 de janeiro de 2001): Capítulo sobre Educação Escolar Indígena, Convenção 169 – Organização Internacional do Trabalho. Decreto Presidencial 6.861 de 2009 que trata sobre como está definida a organização, estrutura e funcionamento da escola indígena, assim como os objetivos da mesma. Resolução nº 1, de 7 de janeiro de 2015 que Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio e dá outras providências

Aprofundar o estudo do presente tema com a realização de pesquisas é fundamental para que novos elementos de cunho filosófico e pedagógico sejam incorporados e considerados na orientação de caminhos mais apropriados aos problemas identificados, destacando nesse sentido a dimensão social da pesquisa e do pesquisador.

Três aspectos influenciaram fundamentalmente esta opção: 1) O levantamento bibliográfico sobre o tema de nossa investigação deixou claro que são muitos os estudos, pesquisas e publicações científicas que dizem respeito especificamente à temática indígena, entretanto avaliamos que é necessário um maior aprofundamento sobre o conteúdo educacional; 2) A necessidade de avaliar os avanços e retrocessos dos direitos e garantias previstas em lei através de políticas públicas; 3) A presença de um Instituto no Estado de Roraima que oferta educação em nível superior especificamente as populações indígenas.

As lições históricas nos fazem buscar nos princípios filosóficos do marxismo algumas reflexões e caminhos que contribuam com a luta indígena, uma vez que o capitalismo, como aponta Marx em seu livro “O Capital”, é o principal responsável pela crise que assola a humanidade. Este em sua fase atual tem avançado e se apropriado das terras indígenas deixando as populações desprovidas não só de seus territórios, mas de seus pertencimentos culturais, já que terra exerce um papel fundamental na (re)produção material e simbólica das comunidades e etnias indígenas.

Ainda que o debate sobre a temática indígena seja incipiente entre os marxistas, não podemos deixar de fazê-lo, já que a apropriação capitalista nas terras indígenas e a questão da autodeterminação desses povos nos cobra um posicionamento, tendo em vista o elemento da totalidade que permeia a nossa concepção de mundo.

Desta maneira, acreditamos na contribuição desta pesquisa para a ampliação dos estudos realizados no Programa de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, assim como em resultados que poderão permitir novas ações e direcionamentos acerca do desenvolvimento e oferta de programas educacionais aos povos indígenas.

1 A REALIDADE INDÍGENA A PARTIR DA CONCEPÇÃO MATERIALISTA HISTÓRICA E DIALÉTICA

Pesquisar sobre as políticas educacionais voltadas aos povos indígenas nos leva a refletir sobre duas situações iniciais que se unem e se contradizem numa relação dialética. A primeira, em relação à reivindicação de uma educação escolar diferenciada, específica, intercultural e bilíngue; a segunda diz respeito à formação em nível superior, que possibilite o acesso e a apropriação dos conhecimentos científicos e tecnológicos para que os indígenas possam ocupar espaços na sociedade nacional.

Luciano (2006), uma das grandes referências intelectuais e de militância indígena, apresenta em seu livro *“O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje”* um retrato da questão indígena na atualidade a partir de diversos temas, entre eles a educação escolar indígena, que se mostra não só como uma necessidade fundamental para se apropriar de conhecimentos universais, mas também para a atuação dos indígenas na reconstrução de projetos socioculturais e da reafirmação de suas identidades dentro e fora de suas comunidades.

Diante do exposto, vale frisar que o intuito deste trabalho não é de colocar em discussão a defesa ou não do processo de inserção do indígena na “sociedade nacional”, haja vista este ser um caminho iniciado a mais de quinhentos anos se considerarmos o primeiro contato efetivo entre não índios e índios, como demonstram vários estudos. Contudo, o que se apresenta como um dos desafios é entender como se opera a construção e consolidação das políticas educacionais e se esse instrumento favorece ou não a subordinação, dependência e discriminação desses povos. Assim, uma nova questão surge: em que medida seria possível atingir tal condição nos limites do modelo capitalista?

Por esse caminho, procuramos oferecer subsídios para uma leitura da realidade social em que os povos indígenas estão inseridos e numa perspectiva crítica-dialética relacioná-los com o todo e então depreender dos fenômenos manifestados a sua verdadeira essência.

Outras vertentes teóricas, como por exemplo, o pós-modernismo, o multiculturalismo e o construtivismo, surgem com o discurso da crise de paradigmas da modernidade, e a trazem também para a interpretação e debate da questão indígena. Essas novas tendências propõem, entre outros aspectos, que os fenômenos devam ser considerados isoladamente, pois defendem que o período em que vivemos é composto por várias realidades distintas e que, portanto, não há como aplicar uma teoria universal para explicar todas as variações e subjetividades que hoje formam a sociedade.

O movimento indígena assim como outros movimentos sociais e populares surgem e se organizam a partir de reivindicações determinadas e pontuais dentro da estrutura social vigente. Essas reivindicações muitas vezes se limitam a necessidades mais imediatas, não sendo suficientes para transformar de maneira permanente a vida desses povos e da sociedade como um todo. Assim, concordamos com Saviani (2011) quando afirma que a luta não deve ser de grupos isolados, mas de classe. “[...] Antes de serem índios, negros, agricultores sem-terra, operários e professores são homens submetidos a condições de exploração pela forma social do capital [...]” (Saviani, 2011 apud Malanchen, 2016, p.95).

1.1 Concepção e Método

O ponto de partida de qualquer investigação científica é o problema. Ele surge a partir das inquietações e reflexões do pesquisador e de sua relação com o objeto. Como assinala Saviani (1997), a necessidade de compreender ou até mesmo encontrar soluções para a sua suposta causa é que origina o problema. Não existe pesquisa sem a definição de um problema, e para que o mesmo possa ser explicado é necessária fundamentação teórica e metodológica consistente.

Já o método, significa estabelecer um caminho a ser percorrido com rigor e regras. Mas não é somente isso, as diferentes concepções da realidade determinam o procedimento a ser adotado. A aplicação de um determinado método sem combinar teoria, princípios e técnicas de investigação torna-se um instrumento mecânico e acrítico, prejudicando a análise da realidade a ser observada e, portanto, dos resultados obtidos.

Tendo em vista as contradições em curso quanto às relações de poder entre grupos dominantes e as nações indígenas, o método teórico investigativo adotado neste trabalho procura explicar a existência do homem e suas objetivações sociais a partir dos elementos históricos e das condições objetivas em que produz suas necessidades, tendo como recorte a educação escolar indígena e suas políticas educacionais. Essa concepção metodológica parte de fundamentos que consideram que a relação teoria e prática exige constante reexame crítico e que deve ser voltada para a transformação da realidade tendo como referência uma perspectiva emancipatória do homem.

Para embasar essa concepção teórica, foram consultados autores como Marx e Engels (2002), Vieira Pinto (1979), Gadotti (2006), Konder (2008) e Vázquez (2002). Segundo estes autores, a prática que se defende é uma prática que seja consciente, intimamente relacionada a uma teoria que vislumbre a emancipação humana. Nesse sentido, a práxis³, surge como a unidade dialética entre teoria e prática, sendo o alicerce filosófico do marxismo e deste trabalho.

Pinto (1979) também compartilha do posicionamento de que a acumulação de conhecimento se dá por meio de processo histórico, assim como a subjetividade humana é um produto que reflete as suas experiências reais, sociais e materiais na realidade.

A lógica dialética alcança o objeto da pesquisa científica no plano de maior profundidade, no plano das contradições que lhes determinam a essência, no movimento dos fenômenos que têm lugar na natureza e que se tornam a causa da diversidade dos seres, contradições essas que aparecem entranhadas nos conceitos que referem subjetivamente os dados da realidade. A lógica formal, ao excluir as contradições como equívoco do pensamento, a ser repellido a todo custo, condena-se a ser a lógica da superfície da realidade, da imobilidade das coisas, da intemporalidade dos fenômenos (PINTO, 1979, p.44).

A dialética segundo Pinto (1979) se constitui em termos mais restritos como modalidade do pensamento lógico que, nessa perspectiva, se ocupa de estudar as estruturas e funcionamento dos processos mentais, ou seja, do pensamento, que interpretam e apreendem a realidade, servindo então de referência para a apreciação do mundo pelo homem e de si mesmo. Contudo, é necessário que se

³ Práxis é uma atividade humana transformadora, consciente e intencional, que implica dimensões objetivas e subjetivas (Vázquez, 2002).

avance da restrição do pensamento lógico e caminhe para a prática, conforme apontou Marx e Engels (2002).

Para a apreensão da realidade partimos de uma premissa básica desenvolvida por Marx e Engels em sua obra “A Ideologia Alemã” e que fundamenta as bases teóricas do materialismo histórico dialético. “Não é a consciência que determina a vida, mas sim a vida que determina a consciência.” (MARX E ENGELS, 2002, p.20). Essa afirmação revela que as relações que o homem estabelece com a natureza para garantir a sua existência é o que proporciona o desenvolvimento da consciência, ou seja, as condições materiais em que vivem os homens é que determinam o nível de consciência sobre a realidade. Sob esse aspecto é que Marx defende a necessidade de sair do campo teórico idealista e abstrato para a atividade prática e real. O pensamento hegemônico atual, por exemplo, é reflexo das relações materiais dominantes, que tem no capitalismo sua referência enquanto sistema produtivo.

Voltando a afirmação de Pinto (1979) sobre o caráter da pesquisa científica, o autor defende que a interpretação do objeto deve considerar o emprego do conceito de totalidade. Esse conceito se desenvolve a partir da relação entre o todo e as partes, de maneira dialética e, portanto, contraditória, conflitiva, não linear e formal. Isso não significa que não há particularidade ou singularidade, mas que todo o conhecimento e suas expressões são considerados complementares, coesos e conexos e não isoladas, fazendo com que o todo se constitua de pequenas partes, embora seja o todo que determina logicamente as partes. O autor explica que no pensamento dialético não faz sentido perguntar o que vem primeiro, ou mesmo afirmar o ponto que se inicia primeiro, se o todo ou as partes, mas apenas investigar qual dessas categorias possui prioridade na análise epistemológica de determinado fato.

Gadotti (2006) afirma que a concepção dialética atravessou diversos períodos históricos e passou por inúmeras transformações de sentido, de concepção e método, mas foi com os estudos de Marx e Engels que adquiriu status filosófico e científico. A concepção dialética está regida por leis fundadas na realidade concreta, dentre as quais a totalidade é princípio basilar. O autor ainda alerta sobre o risco de utilizar a dialética apenas para fins teórico-filosóficos, destituindo o seu sentido transformador e progressista, e se afastando de seu caráter prático.

A dialética opõe-se necessariamente ao dogmatismo, ao reducionismo, portanto é sempre aberta, inacabada, superando-se constantemente. Todo pensamento dogmático é antidialético. O “marxismo acadêmico”, reduzindo Marx a um código, transformando o seu pensamento em lei sem nada lhe acrescentar é, por isso, antidialético. A crítica e a autocrítica, pelo contrário, são revolucionárias. É assim que devemos entender a advertência de Lênin de que “o marxismo é um guia para a ação e não um dogma”. Enquanto instrumento de análise, enquanto método de apropriação do concreto, a dialética pode ser entendida como crítica dos pressupostos, crítica das ideologias e visões do mundo, crítica de dogmas e preconceitos. A tarefa da dialética é essencialmente crítica (GADOTTI, 2006, p. 40).

Levando em consideração a aplicação dessas leis e o contexto do processo educativo que analisamos, buscaram-se apreender da realidade apresentada os conflitos e contradições entre os interesses da sociedade nacional e a luta pela sobrevivência e manutenção dos direitos indígenas, tendo como cenário o curso de licenciatura intercultural ofertado pelo Insikiran.

Por isso o método adotado neste trabalho teve como finalidade suscitar a reflexão sobre os problemas educacionais indígenas que não podem estar desassociados de sua realidade e da totalidade que os cerca. Os projetos educacionais que optam por isolar a educação indígena em nada contribuem para a compreensão da complexa função que a educação, o educador e o educando devem assumir, assim como também a solução para esses problemas tornam-se comprometidas.

Com base nos elementos levantados até este momento, chegamos a uma nova categoria de análise importante para compreensão dessa discussão - a categoria da práxis. O conceito de *práxis* deixa para trás a consciência idealista, mas, sobretudo e o mais importante, descarta o ponto de vista imediato e ingênuo da consciência comum. Retomar o verdadeiro sentido da prática como práxis, implica em perceber o sujeito como produtor e produto de sua realidade, inserido no conjunto da sociedade humana, ao mesmo tempo em que é singular como parte de sua cultura. Essa compreensão vem sendo constantemente distorcida pelas pedagogias do *professor reflexivo*, pedagogia *do aprender a aprender*, e que se fundamenta no homem da prática cotidiana, esquecendo-se, ou mesmo ignorando que o conhecimento não se manifesta de maneira imediata e direta.

2 POLÍTICAS EDUCACIONAIS DA DÉCADA DE 1990 E SEUS SIGNIFICADOS

Vários são os estudos que procuram analisar as concepções das políticas educacionais no Brasil e no mundo. Nesta seção destacaremos sobre como a reestruturação produtiva mundial da década de 1990 influenciou as propostas econômicas e sociais do Brasil, e em específico a educação, trazendo em suas reformas determinações de dois ideários: o neoliberal na figura das políticas desenvolvidas pelo Estado e o multiculturalismo, como expressão teórica influenciada pelo pós-modernismo, corroborando para um esvaziamento do papel social, político e transformador da educação na sociedade atual.

Malanchen (2016) demonstra em seu livro *“Cultura, Conhecimento e Currículo”* que as reformas educacionais ocorridas no final da década de 1980 e início de 1990, utilizaram as concepções multiculturalistas para embasar as novas propostas ao então sistema educacional brasileiro. Segundo a autora, alguns termos ganharam destaque no processo dessa construção, como *diversidade, pluralidade, interculturalidade* e outras que evidenciavam a ideia de valorização e respeito às diferentes culturas e povos. Todavia, essas reformas não aconteceram isoladamente, mas em consonância a um projeto global assentado nas políticas neoliberais e que encontraram sua completude no pensamento pós-moderno, “dialogando” com as “minorias” e fazendo-as sentirem certo reconhecimento de suas histórias de vida, assim como a ilusória possibilidade de colocar um fim aos conflitos sociais gerados pela sociedade contemporânea capitalista. Malanchen (2016) associa o relativismo presente nas novas propostas educacionais à ideologia pós-moderna, que somada ao pragmatismo neoliberal passa a comprometer a função social da escola.

As reformas educacionais no Brasil não foram um fenômeno independente na década de 1990, elas vieram acompanhadas da necessidade de reorganizar e realocar o capital em meio às novas forças produtivas. O seu velho projeto foi então adequado a um discurso aparentemente novo, como podemos confirmar nas principais orientações dos organismos internacionais como o Fundo Monetário

Internacional (FMI), o Banco Mundial e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência, e a Cultura (UNESCO).

De acordo com Jacomeli (2004) às transformações nas políticas educacionais se adequaram as novas necessidades do capitalismo. No texto de apresentação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)⁴, a autora conclui que a proposta do respectivo documento está em superar um modelo de ciência que já não mais atende a nossa realidade complexa. Dessa maneira, busca-se substituir o conhecimento sistematizado pelo conhecimento cotidiano, ou seja, o conhecimento escolar é reduzido e desvalorizado, e não mais uma prioridade para a escola. Ideias como formação para a vida, valores, cidadania, ganham evidência nos PCNs.

Dois documentos internacionais passam a ser referência para a construção de um modelo educacional aos países do século XXI. O primeiro deles é criado em 1990 com a “Conferência Mundial de Educação para Todos” em Jomtien-Tailândia, e que originou a “Declaração Mundial sobre Educação para Todos”. Uma espécie de plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. O segundo, em 1998, conhecido como relatório Jaques Delors ou relatório da comissão internacional sobre educação para o século XXI com o título “Educação: um tesouro a descobrir”. Para os autores supracitados o relatório Jaques Delors representa uma adaptação no campo da educação às exigências da sociedade capitalista, representando a consolidação das políticas neoliberais.

Segundo Malanchen (2016, p.16) “[...] as conferências e os relatórios internacionais traduzem como discurso central a defesa da expansão da educação básica, visando ao alcance da paz e da tolerância”. Porém, se considerarmos a perspectiva histórica, chegaremos ao seguinte questionamento: como é possível propor uma educação para a paz e a tolerância em países e locais onde a extrema pobreza retira a dignidade de homens, mulheres e crianças? Pobreza essa oriunda de um modelo econômico em que a desigualdade é condição necessária para a sobrevivência do mesmo.

Uma das bandeiras de frente de todos os documentos que tratam da educação na sociedade globalizada é a “tolerância”. Ela está presente também nos PCNs, tanto que temos o Tema Transversal “Pluralidade Cultural”, cuja justificativa está relacionada ao conceito de tolerância entre os povos, como forma de desenvolvimento da cidadania. Segunda tal

⁴ Como os PCNs não são o objeto de estudo desta pesquisa, indicamos o trabalho de Jacomeli (2004) e Malanchen (2016) para maiores informações.

justificativa não existe diferenças de classe, a diferença está na cultura do grupo, na forma de com que cada grupo faz parte da sociedade capitalista (JACOMELI, 2004, p.63).

É importante seguirmos atentos a alguns termos que passam a ser utilizados, pois, à medida que os problemas sociais se agudizam, o estado precisa controlar a indignação das massas sociais, para isso nada mais apaziguador do que um discurso pela paz e pela tolerância, da mesma forma, o aspecto cultural ganha destaque e nos confunde na medida em que não conseguimos mais distinguir “diferenças de desigualdades”.

2.1 Agenda neoliberal e as políticas educacionais para a valorização da diversidade cultural

Definimos como recorte temporal, para a análise dos determinantes históricos a promulgação da Constituição Federal de 1988 que representa uma mudança de paradigmas para a questão indígena no Brasil. No entanto, na contramão do que parecia ser uma conquista, a década de 1990 trouxe em seu bojo uma série de reformas no âmbito educacional que impactaram diretamente na educação escolar indígena, assim como nas demais modalidades de ensino. A partir dessas referências concentraremos as reflexões dessa seção no argumento de que essas reformas foram implantadas sob a influência neoliberal e, portanto, com a finalidade de se estabelecer uma educação adaptativa ao sistema vigente, enfraquecendo assim as críticas radicais ao capitalismo e tendo como bandeira a valorização da diversidade cultural. Buscamos em alguns autores a caracterização da sociedade pós-industrial, marcada pela mundialização da economia e da acumulação flexível, a fim de que fosse possível compreender os elementos que fundamentaram a construção dessa agenda neoliberal e suas repercussões nas políticas educacionais.

Para Orso (2007), o termo neoliberalismo é usado para descaracterizar as políticas intervencionistas ou estado de bem-estar social. Para o autor essa é a nova face do liberalismo, criada, ao contrário do que se pensa, para proteger o capitalismo de sua crise e das forças sociais que ameaçavam esse sistema, inserindo o Estado na lógica das relações de mercado. Para Paludo e Vitória (2014)

essa nova fase de acumulação capitalista vai ser capitaneada pela dinâmica da financeirização dos mercados, passando de uma relação produtiva real, de base material para uma relação fictícia que teve como centralidade para o enfrentamento da crise a flexibilização do trabalho e a privatização.

Chauí⁵ (2017), em uma de suas entrevistas, afirma que o neoliberalismo em seu estágio atual representa um grande desmantelamento do estado de bem-estar social e, portanto, da derrubada dos direitos sociais.

Os direitos sociais são abolidos e transformados em serviços, onde você compra e vende no mercado [...] A grande privatização é a transformação dos direitos em serviços. Apoiado em uma ideologia que dirá que isso é ótimo, prega-se que não há classes sociais, cada indivíduo é um investimento (que a família faz). Não há mais relações trabalhistas, apenas prestação de serviços entre dois empresários. Cada indivíduo pensa a si mesmo como uma empresa, ele é um empresário de si mesmo. Acha que negocia de igual para igual (CHAUÍ, 2017 – *entrevista online*).

A reestruturação do capital, em sua forma mais flexível, é o que irá desregular as relações trabalhistas, influenciando na perda da referência de pertencimento do trabalhador a uma classe social, e ao estímulo do individualismo competitivo, “já que agora você deve ser um empresário de si mesmo” (Chauí, 2017), empreendendo e criando, e então chegamos ao ponto de termos nossos direitos comercializados, privatizados, como, a educação, a saúde, a previdência. A terceirização é o grande exemplo dessa forma: desregulamentado, flexibilizando o trabalho, o que foi objeto da “Reforma Trabalhista”, aprovada pelo Congresso Nacional Brasileiro, em vigor a partir de novembro de 2017. Trabalhadores terceirizados, temporários, subcontratados, entre tantas outras formas estão se expandindo em escala global.

O mundo do trabalho atual tem recusado os trabalhadores herdeiros da “cultura fordista”, fortemente especializados, que são substituídos pelo trabalhador “polivalente e multifuncional” da era toyotista. E, paralelamente a esta exclusão dos “idosos” e jovens em idade pós-escolar, o mundo do trabalho, nas mais diversas partes do mundo, no Norte e no Sul, tem se utilizado da inclusão precoce e criminosa de crianças no mercado de trabalho, nas mais diversas atividades produtivas (ANTUNES E ALVES, 2004, p.339).

⁵ Entrevista disponível no canal do youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=TUrMh9-bsR0>. Acesso em 13 jun.2017.

Para Antunes e Alves (2004) o terceiro setor também ganha destaque nessa nova conjuntura, são empresas de perfis comunitários, que têm como foco as formas voluntárias de trabalho, sem fins diretamente lucrativos. Ou seja, o Estado não se responsabiliza mais sobre as políticas sociais, e, por conseguinte essas empresas acabam “assumindo” esses espaços, e aos poucos vão saindo da esfera pública passando a operar sobre outra lógica - a do mercado.

Para Arelaro (2016), a emenda Constitucional nº 19, de junho de 1998, é uma referência na abertura e introdução da oferta de serviços públicos pela iniciativa privada. Desde então, a presença, em especial, das Organizações Não Governamentais (ONGs) tem se multiplicado no fazer administrativo e político daquilo que antes se restringia a administração pública, fortalecendo assim a política do estado mínimo.

Carvalho e Faustino (2016) esclarecem que na década de 1970, o capitalismo enfrentava uma nova crise estrutural com o esgotamento do modelo de acumulação taylorista/fordista, afetando o estado de bem-estar social e suas políticas, exigindo uma nova reorganização que possibilitasse a sua sobrevivência. As autoras explicam que o capitalismo passou então a organizar a economia a partir de sua financeirização, neste momento está colocado um novo modelo mundial de funcionamento do capital e da economia.

Com o refluxo de oferta de empregos, a ideia de empreendedorismo ganha espaço e expande as experiências de trabalhos autônomos e em domicílio, entretanto essa flexibilização vendida como sinônimo de liberdade nada mais é do que uma forma de precarização das condições de trabalho, onde não se tem mais direito a férias, descanso remunerado, ou qualquer outra garantia, ao contrário, o trabalhador passa a ser mais explorado, pois depende exclusivamente de sua produção para atingir um salário que possa ser suficiente para as despesas mensais.

Nesse contexto a educação também passa a se comportar como mercadoria, onde as garantias a uma educação pública, gratuita e de qualidade passam a ser ameaçadas constantemente. Do ponto de vista ideológico, temos uma concepção de que as diferenças devem ser vistas como um fator a ser valorizado, no entanto não consideram que as desigualdades também se fazem presentes entre os distintos grupos sociais vistos como “diferentes”.

A mundialização da economia envolve um processo de universalização e padronização das imagens, produtos, culturas, informações, bens e serviços pelo mercado, bem como de unificação e desterritorialização das agendas políticas, necessitando, em contrapartida, promover um amplo discurso sobre os poderes locais, a particularização e a diversidade. Uma renovada importância é atribuída ao local, como se pode observar na redescoberta das identidades territoriais, das tradições, histórias, culturas e políticas locais e no ressurgimento do regionalismo e do nacionalismo [...] A mundialização, ao mesmo tempo em que expressa o desenvolvimento de estruturas globais de poder e a reconfiguração do poder do Estado-nação, também redefine os conceitos de cidadania, de democracia, dos direitos e dos deveres dos chamados atores sociais. (CARVALHO, FAUSTINO, 2016, p. 190)

Dessa maneira, os aspectos culturais também irão se transformar com essa reconfiguração. No caso da identidade, por ser uma construção histórica, mutável, e que reflete as mudanças advindas das relações que se constroem social, cultural e historicamente também será modificada (Vázquez, 2002).

Os novos comportamentos, criados e assumidos como condição necessária a sobrevivência, tornam a vida mais fragmentada, pluralizada, indeterminada, incerta e individualizada. Nesse processo a vida deixa de ser regulada por valores e normas comuns, preparando o terreno para a política de diversidade cultural; os próprios atores e movimentos sociais passam a reivindicar direitos mais específicos, tendo como base o respeito a diferença, as identidades pessoais e o reconhecimento das experiências singulares[...] ou seja, a reconfiguração do trabalho também reconfigura a identidade dos sujeitos. A “identidade coletiva”, de classe, e as experiências compartilhadas pelo trabalho dissolvem-se em formas pluralizadas e específicas, decorrentes da subjetividade (CARVALHO, FAUSTINO, 2016, p. 192).

A primeira denominação, utilizada para descrever um novo tempo, que não mais a modernidade, surge com maior força em 1970, carregando em sua bagagem uma noção, hora mais implícita, hora mais explícita, de uma superação de modelo de sociedade. Perry Anderson (1999) defende que a noção de pós-modernismo surgiu pela primeira vez na década de 1930, para descrever um refluxo conservador dentro do próprio modernismo. Entretanto, a introdução do termo pós-modernismo na contemporaneidade é atribuída a Lyotard (2013), por meio do livro “A condição pós-moderna, onde o autor desenvolve entre outras ideias, a de deslegitimação da ciência e do conhecimento como fontes exclusivas do saber e da verdade. Segundo o autor a ciência positivista está ultrapassada, assim como apresenta limitações de conteúdo, o que nesse aspecto temos acordo, entretanto as novas possibilidades apresentadas por Lyotard relativizam os modelos explicativos, fragmentando o olhar

sob a realidade e, portanto, de análise e construção do conhecimento, que para ele não mais se enquadra no critério da universalidade, mais sim da cotidianidade.

De acordo com Lombardi (2010) alguns autores justificam essa “mudança” a partir dos movimentos sociais da década de 1960 que introduziram novos sujeitos políticos, substituindo a ideia de divisão de classes entre operários e a burguesia.

Com a pós-modernidade, nomes como os de Nietzsche, François Lyotard, Jacques Derrida, Gilles Deleuze, Jean Baudrillard, Jürgen Habermas, Gilles Lipovetsky, passaram a povoar o ambiente intelectual, como os grandes profetas do apocalipse e grandes baluartes de um novo tempo. Os conceitos e a teorização filosófica e social variam conforme os autores, mas todos querem expressar que se adentrou numa nova era – daí os termos *pós-moderna*, *hipermoderna*, *modernidade líquida*. Também passaram a ser referência obrigatória os nomes de Fredric Jameson e David Harvey que, mantendo o marxismo como referência de suas análises, de forma não necessariamente explícita acabaram aderindo de modo crítico à pós-modernidade (LOMBARDI, 2010, p 27).

Pós-modernidade (Lyotard, 2013), hipermodernidade (Lipovetsky, 2004), modernidade líquida (Bauman, 2007), são algumas expressões usadas por esses intelectuais, que tratam de maneira semelhante sobre o tema, ainda que adotem terminologias diferenciadas e variem nos detalhes das análises, assim como os enfoques dados.

Para Moraes (2004) o discurso pós-moderno e as teorias que o compõe adotam uma variedade de propostas e interpretações que muitas vezes conflitam entre si mesmas. O alcance do dito fenômeno pós-moderno, envolve elementos da cultura, das artes, da política, da filosofia, do conhecimento, inclusive do período histórico em que vivemos, sendo considerado como o estágio “pós” modernidade. Segundo o autor, essa imprecisão associada a esse conceito é mais uma das formas de reestruturação ideológica adotada pelo capitalismo contemporâneo.

Moraes (2004) aponta para o fato de que o pós-modernismo se utiliza principalmente do passado para tentar se construir e apontar um novo caminho para o presente e para o futuro. A razão iluminista como único espaço de encontro do conhecimento e da verdade torna-se alvo de críticas, assim como a ideia do conhecimento universal e totalizante. Dessa maneira podemos concluir dois elementos que compõe as ideias pós-modernas. A primeira é uma base idealista e a segunda é a adoção da relatividade, subjetividade e pluralidade.

Lombardi (2010), Derisso (2010), Duarte (2003), Moraes (2004) e Eagleton (1998) defendem a ideia de que a pós-modernidade trata-se de uma manifestação

de base capitalista, sendo uma expressão ideológica que é conivente com a política neoliberal e, portanto, com a lógica de mercado capitalista.

[...] pós-modernidade é uma linha de pensamento que questiona as noções clássicas de verdade, razão, identidade e objetividade, a ideia de progresso ou emancipação universal, os sistemas únicos, as grandes narrativas ou os fundamentos definitivos de explicação (EAGLETON, 1998, p. 07).

Segundo Derisso (2010), a manifestação do pós-modernismo no meio educacional se deu por meio das pedagogias chamadas de hegemônicas. Destacamos aqui algumas delas: pedagogias ativas (escola nova), pedagogia das competências, pedagogia de projetos, construtivismo, teoria do professor reflexivo. Segundo o autor, essas pedagogias, ainda que apresentem suas particularidades, estão em alguma medida amparadas ideologicamente as ideias neoliberais, assim como também ao pós-modernismo.

Derisso (2010) enfatiza nessas pedagogias a relativização da importância do conhecimento científico e a valorização dos métodos de aprendizagem em detrimento dos conteúdos a serem ensinados. O autor também indica o relatório Jaques Delors como um dos principais documentos de consolidação e aplicação dessas ideias no contexto educacional. O lema “aprender a aprender”, fundamentando o desenvolvimento da aprendizagem juntamente com a pedagogia das competências, tem suas bases epistemológicas na teoria construtivista, adaptando-a às necessidades do novo século.

Na medida em que o objeto de ensino é relativizado justamente naquela instituição cuja função intrínseca é a de transmitir conhecimento às futuras gerações, a perspectiva de democratização do acesso ao conhecimento socialmente produzido torna-se cada vez mais distante de sua realização (DERISSO, 2010, p.52).

Para Duarte (2001) a educação escolar deve ser mediadora entre as esferas da vida cotidiana e não cotidiana na formação do indivíduo, contudo, o autor frisa que a escola por si só não tem o poder de, produzir a superação da alienação da vida do indivíduo, até porque o processo de alienação se faz presente em outras atividades sociais como, por exemplo, o trabalho, que para o marxismo está diretamente relacionada às formas de exploração do homem pelo homem por meio da venda de sua força de trabalho. Essa relação de exploração não permitiria que os indivíduos se apropriassem das objetivações conquistadas historicamente pelo

gênero humano. No entanto não deixamos de defender e acreditar que a educação escolar tem um papel bastante significativo na luta pela transformação dessas relações sociais.

As atividades diretamente voltadas para a reprodução do indivíduo, através do qual, indiretamente, contribuem para a reprodução da sociedade, são consideradas as atividades cotidianas. Aquelas atividades que estão diretamente voltadas para a reprodução da sociedade, ainda que indiretamente contribuam para a reprodução do indivíduo, são consideradas não cotidianas (DUARTE, 2001, p. 32).

O termo cotidiano tem sido cada vez mais presente nas discussões e elaborações das atividades escolares, do ensino-aprendizagem, de formação de professores, principalmente pelo multiculturalismo e seus adeptos. Duarte (2001) questiona a naturalidade com que o dia a dia escolar é identificado com a esfera da vida cotidiana, no sentido de sua ausência de reflexão do que seja esse objeto chamado de cotidiano.

De acordo com Duarte (2001) as associações feitas à ideia de cotidiano possuem grandes ausências de reflexões mais profundas sobre suas reais características. A proposta de uma reflexão que não faça uma associação espontânea e natural do dia a dia escolar como uma esfera da vida cotidiana, não significa separá-las em espaços previamente definidos, pois entende-se que as relações que o indivíduo estabelece com cada tipo de objetivação (cotidiana ou não-cotidiana) a partir de um estado de consciência crítica é mais importante do que sua simples classificação.

Para Duarte (2004) o lema “aprender a aprender” tem ocupado um papel de destaque entre grande parte dos intelectuais da educação como sendo uma das posições pedagógicas mais progressistas e adequadas as novas necessidades do aluno e da escola. No entanto, o autor afirma que as pedagogias centradas no lema aprender a aprender retiram da escola a tarefa de transmissão do conhecimento objetivo, dificultando aos educandos o acesso à verdade.

Para Saviani (1997, 2009), Lombardi (2010), Duarte (2001, 2003, 2004) Martins (2013), Arelaro (2016), Orso (2007) a crise atual do capitalismo é uma crise global de caráter estrutural que vem impactando a educação de diversas formas, uma delas é a sua transformação em mercadoria, ou seja, um produto a ser vendido e negociado no mercado como um objeto de investimento para as grandes empresas. A outra possibilidade se encontra no campo contra hegemônico e propõe

uma educação que promova a socialização do conhecimento e dos meios de produção através de um processo revolucionário que transforme o atual modelo de sociedade.

Segundo a Oxfam⁶ (2017), oito bilionários acumulam uma riqueza equivalente a 3,6 bilhões de pessoas mais pobres do mundo, sendo que parte desse contingente sobrevive como menos de U\$ 2 por dia. Para Lombardi (2016), um modelo econômico que concentra riqueza não pode nos oferecer alternativas para os problemas relacionados a multiplicação da miséria, ao contrário, tende a contribuir com a instabilidade social.

Diversas tentativas de expropriação das populações indígenas de suas terras tradicionais fazem parte de um sistema que despreza, explora e discrimina esses povos. Isso demonstra que a política específica implementada, assim como a criação de legislações especiais, não tem sido suficiente para conter o avanço do capital sobre esses territórios.

O caso dos povos Guarani-Kaiowa⁷ no Mato Grosso do Sul, talvez seja o caso mais emblemático da interferência do agronegócio e do latifúndio em terras indígenas, ou seja, do interesse econômico sobre os direitos de minorias étnicas.

De acordo com o movimento Anistia Internacional⁸ (2017) na última década foram registradas ameaças de morte, assassinatos de lideranças, trabalho escravo, remoções violentas com a destruição de suas casas. Parte dos Guarani-Kaiowa estão vivendo ao longo das estradas e rodovias, sem ter de onde tirar seu sustento, já que o desmatamento intenso na região tem provocado a extinção de vegetações nativas e animais assim como a sua migração devido à introdução da monocultura.

O despejo dos indígenas de áreas tradicionalmente reconhecidas tem impulsionado a luta desses povos para a retomada de seu território e o resultado tem sido o genocídio desses povos, como já atestado pela ONU (Organização das

⁶ A Oxfam é uma confederação internacional de 20 organizações que trabalham em rede em mais de 90 países como parte de um movimento global na busca de soluções para os problemas relacionados as questões sociais atuando em diversas frentes.

⁷ O nome Kaiowa decorre do termo KA'A O GUA, ou seja, os que pertencem à floresta alta e densa, o que é indicado pelo sufixo "o" (grande), referindo-se aos atuais Guarani-Kaiowa ou paĩ-tavyterã. (disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/povo/guarani-kaiowa/550>)

⁸ A Anistia Internacional é um movimento global que realiza ações e campanhas para que os direitos humanos internacionalmente reconhecidos sejam respeitados e protegidos. <https://anistia.org.br/guarani-kaiowa-margem-dos-direitos/>

Nações Unidas) e pelos Relatórios de Violência contra os povos indígenas no Brasil, publicado pelo Conselho Indigenista Missionário (CIMI).

Segundo relatório intitulado “Mineração em Terras Indígenas na Amazônia Brasileira” (ISA, 2013) a grande demanda internacional por *commodities* faz com que o Brasil volte seus investimentos para o setor primário, contribuindo assim para a desindustrialização do país, o que nos torna também mais dependentes do mercado de produtos industrializados estrangeiros.

Para o ISA (2013), o esgotamento de recursos naturais no centro sul do país está fazendo com que os interesses cresçam na região amazônica, entretanto, por possuírem grandes áreas protegidas, 21,7% de Terras indígenas, e 18,5% de unidades de conservação, e que se justifica em parte o interesse em regulamentar o artigo 176 da Constituição Federal⁹.

Um das frentes de atuação do Instituto Socioambiental (ISA) é o monitoramento do interesse de exploração mineral em terras indígenas. Esse monitoramento passa pela organização, cruzamento e análises de dados e informações oficiais. A ameaça de extinção da Reserva Nacional de Cobre e seus Associados (RENCA), no sul do Amapá, onde estão presentes nove áreas protegidas, entre elas duas terras indígenas, é um indicador da ofensiva do capital com o apoio do Estado brasileiro sobre as áreas protegidas da Amazônia. O relatório técnico divulgado pelo WWF-Brasil em 2017 “RENCA Situação legal dos direitos minerários da reserva nacional do cobre” apresenta a situação de exploração de recursos naturais em áreas protegidas e o desencadeamento de uma série de conflitos entre a atividade minerária, a conservação da biodiversidade e os povos indígenas.

O relatório especial da ONU¹⁰ (2016) sobre os direitos dos povos indígenas do Brasil identificou algumas questões consideradas alarmantes para essas populações, entre elas o aumento da violência e discriminação, a necessidade de continuar o processo de demarcação e proteção das terras, garantir a participação, assim como consultar previamente os povos indígenas com relação aos grandes empreendimentos e projetos impactantes de desenvolvimento, respeitando seus

⁹ Art. 176. As jazidas, em lavra ou não, e demais recursos minerais e os potenciais de energia hidráulica constituem propriedade distinta da do solo, para efeito de exploração ou aproveitamento, e pertencem à União, garantida ao concessionário a propriedade do produto da lavra.

¹⁰ Organização das Nações Unidas (ONU)

próprios protocolos e assegurando de maneira participativa a estudos de impactos e compensações de danos causados, dedicando especial atenção aos casos de crianças, jovens e mulheres indígenas, principalmente em relação a taxas alarmantes de suicídios, a crescente violência contra as mulheres, e a adoção ilegal de crianças.

O relatório, além de registrar as situações observadas, tem como objetivo fazer recomendações a fim de solucionar alguns problemas identificados no que diz respeito a realidade dos povos indígenas. Avalia-se que o atual contexto político e econômico contribui para a intensificação das ameaças e pressões ao modo de vida dessas populações. A visita realizada em 2016, oito anos depois, identificou a necessidade de se enfrentar a violência e discriminação contra os povos indígenas; redobrar esforços na demarcação e proteção de terras; garantir significativa participação e consulta prévia, livre, informada e de boa-fé dos povos indígenas com relação a grandes ou impactantes projetos de desenvolvimento e respeitar protocolos indígenas próprios para consulta e consentimento com relação a assuntos de desenvolvimento; e assegurar, de maneira participativa, estudos de impacto e compensações para os danos causados. Em relação às questões territoriais, foi destacada, a necessidade de se garantir a proteção ambiental das terras indígenas, isso inclui a proteção das mesmas contra atividades ilegais de retirada de recursos naturais.

A crescente atividade de mineração, a expansão do agronegócio e outros projetos de desenvolvimento de grande escala, tem impactado a saúde, terras, culturas e modos de vida dos povos indígenas, inclusive suas formas de organização social e econômica.

O contexto demográfico assinalado pelo relatório lembra que os processos de colonização colaboraram com o declínio da população nativa, que naquela época apresentava uma estimativa de cinco milhões antes da chegada dos europeus e que hoje apresenta menos de um milhão. Contudo, de acordo com o censo nacional de 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, a população indígena está crescendo. Algumas pesquisas creditam esse crescimento a demarcação de terras e as políticas públicas específicas.

Entretanto, enquanto se prioriza uma educação específica para cada “realidade” ou grupo cultural, caminhamos para a universalização de um sistema

econômico e produtivo que avança para as mais diferentes regiões do planeta, onde nem as terras indígenas estão resistindo a esse processo. Dessa forma, uma reflexão se faz necessária: Qual o papel da educação? O que devemos ensinar? Viver “em paz” com as “diferenças” ou lutar pela igualdade? Que tipo de professores indígenas queremos formar? A fragilidade, que ainda se encontra a educação escolar indígena e a falta de um aprofundamento nas discussões de uma proposta pedagógica diferenciada e intercultural são alguns dos problemas identificados nas leituras realizadas e que iremos tentar desenvolver nos próximos capítulos.

2.2 Interculturalidade e Multiculturalismo

O objetivo desta seção é discutir e analisar o conceito de interculturalidade a partir da crítica ao multiculturalismo, apontando para a necessidade de uma nova interpretação do conceito considerando as contradições que emergem de sua análise. Assumimos a partir daí a premissa deste trabalho, que busca na teoria marxista um possível início para ressignificar as políticas educacionais voltadas aos povos indígenas.

Faustino (2006) aprofunda essa discussão investigando a origem e o fundamento do multiculturalismo, assim como o conceito de interculturalidade a partir do contexto histórico da década de 1990, bem como o papel dos organismos internacionais na elaboração de políticas educacionais voltadas aos povos minoritários, entre eles, os indígenas. Carvalho e Faustino (2016) explicam que esse debate foi estimulado principalmente via organismos internacionais, e que no Brasil a consolidação dessas políticas se deu a partir dos seguintes documentos oficiais: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996); Parâmetros Curriculares Nacionais (1997); Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (2002); Diretrizes Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica (2012), dentre outros.

Juteau (2005) coloca que o termo multiculturalismo foi incorporado à constituição canadense de 1982 com a promessa de implementar uma legislação que ampliaria os direitos de cidadania. Nesta constituição foi incluída a *Carta de*

Direitos e Liberdades que trata das garantias e proteção aos direitos individuais, como as liberdades políticas, econômicas, sociais e culturais àqueles que possuem diferenças etnoraciais.

Todavia, ainda no entendimento de Juteau (2005), essas políticas adotadas não passavam de estratégias que visavam a atração do mercado estrangeiro para investimentos no Canadá. Faustino (2006) acrescenta que as conquistas multiculturais se restringiram a um documento onde suas línguas e expressões culturais são agora reconhecidas através dos materiais didáticos, e que o termo multiculturalismo foi incorporado oficialmente no Canadá como estratégia de abafar os movimentos separatistas que então se formavam naquele país nos anos de 1960. Assim como no Canadá, o Brasil também reconheceu os direitos dos povos indígenas, porém, enfrentando algumas dificuldades para garantir a aplicação desses direitos como já mencionados anteriormente.

Praticamente no mesmo período em que o Canadá utilizava a política da diversidade cultural para diluir os conflitos entre os dois grupos majoritários do país e atrair maiores investimentos do capital estrangeiro, os Estados Unidos implementavam sua política multicultural por meio da ação afirmativa para atender reivindicações do movimento por direitos civis – que eclodiu nos anos de 1960 – pois, a partir deste período, os protestos contra a discriminação ganharam maior visibilidade e foram marcados por motins e revoltas contra a segregação racial que se fundamentava em leis separatistas. Estes acontecimentos abriram espaço para as discussões sobre diversidade cultural, linguística e identitária, mobilizando os centros decisórios do governo em torno de projetos que possibilitassem o controle dos conflitos. (FAUSTINO, 2006, p.79)

Já Malanchen (2016) traz em seu trabalho a discussão sobre as influências do multiculturalismo sobre o currículo e seu direcionamento às questões da diversidade cultural e do pluralismo de ideias orientadas para a desvalorização do caráter universal do conhecimento.

Neste contexto surge a proposta da educação intercultural, privilegiando antes de tudo a valorização da cultura por meio do respeito à diferença e do diálogo. As políticas educacionais indígenas baseadas na interculturalidade foram propostas com a finalidade de romper com as práticas dominantes antes chamadas de integracionistas e assimilacionistas. Contudo, Collet (2003) alerta sobre a possibilidade do modelo intercultural tornar-se excludente caso seja pensado apenas nas diferenças culturais e desconsiderando a desigualdade social e o contexto político atual.

Faustino (2006), ao estudar a origem e uso dos termos interculturalidade e multiculturalismo no âmbito das políticas educacionais indígenas da década de 1990, evidenciou que se preconiza o respeito à diversidade cultural, mas não se oferece condições para transformar as relações sociais que ainda são marcadas pelas desigualdades econômicas e de classe. Os apontamentos críticos à posição multicultural não têm a pretensão de desqualificar os movimentos sociais e populares e nem suas bandeiras, mas, questionar os efeitos de se adotar uma política educacional que oculta os imperativos do mercado que regulam as relações na sociedade capitalista bem como a complexa questão que envolve as relações de populações minoritárias que vivem subordinadas às políticas hegemônicas do branco. A perspectiva multicultural minimiza os efeitos da ordem econômica sobre esses grupos sociais e passam a ver essas questões apenas sob o viés das diferenças de ordem cultural, alicerçadas assim no relativismo cultural e epistemológico.

Malanchen (2016) ressalta que a agenda pós-moderna possui discursos como a negação do sujeito, da razão, da história, da totalidade e do conhecimento objetivo, as mesmas características que observamos nas pedagogias contemporâneas, denominada por Duarte (2010) de pedagogias negativas.

Os pós-modernos rejeitam a ideia de universalidade e enfatiza a “diferença”, isso significa que a subjetividade, a experiência individual e suas interpretações da realidade são suficientes para torná-las reais. “Os critérios para a distinção do que é verdadeiro ou falso são sempre relativos, sempre circunscritos à subjetividade individual ou do grupo/comunidade” (MALANCHEN, 2016, p.68).

Para a autora (2016), o multiculturalismo é a principal expressão do pensamento pós-moderno no campo educacional, sobretudo no currículo, que apoiado nos estudos culturais, o conceito de “*multi cultura*” vem tomando lugar nos espaços formais da educação, o que nos exige uma análise cuidadosa dos seus efeitos e riscos de não se apurar a fundo sua base filosófica assim como sua natureza. Como cita Eagleton (2011) inspirado em Marx, “é preciso arrancar da diversidade a unidade”. O autor (2011) faz uma crítica incisiva ao se posicionar contra a pluralização do conceito de cultura, muitas vezes representado pelo auto identidade tanto defendida pelos pós-modernos.

Malanchen (2016) destaca que os estudos multiculturais discutem a diversidade cultural numa linha política atrelada aos estudos antropológicos. O discurso multiculturalista utiliza-se do etnocentrismo para justificar a defesa ao relativismo cultural, questionando entre outros elementos, o da sociedade dividida em classes.

As diferenças de gênero, raça, etnia são expressões mais superficiais de um problema que está diretamente ligado à lógica de produção do sistema capitalista, da exploração do homem pelo homem. Nesse caso, as minorias, acabam sendo mais exploradas e oprimidas pela sua clara condição social. A autora descreve alguns pressupostos do multiculturalismo aos quais vale a pena destacar aqueles que consideramos fundamentais para compreendê-lo.

- a. A impossibilidade de superação do capitalismo, ou seja, restringe-se as lutas sociais a pequenas conquistas de cunho econômico, a manutenção e, por vezes, à ampliação desses direitos que infelizmente na prática não se concretizam.
- b. O conhecimento objetivo e científico é desvalorizado em detrimento a uma supervalorização das experiências cotidianas.
- c. A cultura limita-se ao reconhecimento das diferenças entre povos.
- d. O ideal de transformação social é substituído pelo de inclusão social. Talvez, esse pressuposto seja o mais representativo do multiculturalismo, onde a palavra de ordem é a valorização da diversidade cultural, que deve ser garantida por políticas inclusivas e afirmativas.

A partir do exposto, colocam-se em análise alguns problemas identificados nesse pensamento e um elemento fundamental para compreender os desdobramentos desses pressupostos que é o processo de humanização do capitalismo e não de sua superação, assim como o *relativismo*, que desvaloriza a teoria e o conhecimento universal.

Nessa lógica de defesa da diversidade, sem, portanto, uma análise crítica e uma proposta transformadora abre-se espaço para a defesa de liberdades individuais e posicionamentos, muitas vezes conservadores e reacionários que expressam discriminação, exclusão e preconceito. “Racismo é coisa do passado”, “As políticas afirmativas são um excesso”, “o Brasil é um país miscigenado, portanto não há discriminação”, “os indígenas são privilegiados, possuem muita terra”. Esses são alguns exemplos do que vivenciamos em nosso cotidiano, e que para os pós-

modernos poderiam ser consideradas verdades, já que um de seus princípios é o relativismo cultural e epistemológico e, por conseguinte a negação da verdade universal. Nesse sentido, questões relacionadas a gênero, etnia, raça, passam a ser vistos por diversos enfoques, compreensões, e olhares individuais, ou seja, cria-se a possibilidade para várias interpretações e, desassocia-se das questões relacionadas à exploração e opressão da humanidade praticada pela sociedade capitalista. As lutas passam a ser fragmentadas e não se consegue mais identificar que por detrás dos diversos grupos sociais, estão homens submetidos a uma mesma condição de vida, por essa razão, o ponto de partida deve ser o problema concreto de classe, o que não exclui a mediação entre raça, gênero, etnia.

A exacerbação das identidades pouco contribui para uma transformação social, pelo contrário divide o espaço trazendo como principal elemento as diferenças e atenuando o peso da desigualdade. Eis o grande imbróglio criado a partir do multiculturalismo, que ganha força nos marcos da globalização capitalista e renega os conceitos até então construídos na modernidade.

Para Malanchen (2016) a construção do discurso sobre a diversidade cultural vem sendo armado a partir da negação da razão, da objetividade e seguindo uma visão idealista e relativista, que não promove a crítica necessária para a resolução dos problemas de ordem socioeconômica. A liberdade de expressão toma uma proporção acrítica, onde não se combate mais nenhuma ideia retrógrada, com o argumento do respeito ao pluralismo de ideias.

Duas palavras que passam a ser muitas vezes usadas equivocadamente são “diferença e desigualdade” na verdade a palavra *desigualdade* por vezes passa a ser substituída pela *diferença*. E quais as implicações? Ora, o discurso de convívio com a diferença passa a transitar em diversas esferas, muitas vezes naturalizando a desigualdade, fruto dos critérios econômicos impostos pela sociedade capitalista.

O movimento, no seu espectro de fragmentação concreta, avança sem fronteiras, deixando as marcas no pensamento que passa a renegar as categorias e conceitos até então utilizados pela Modernidade e/ou pelo Iluminismo. De Marx passa-se a Nietzsche, da noção de o homem fazendo a cultura passa-se à de indivíduo como instrumento da cultura. Da antiga noção de coesão, expressiva na velha concepção de cultura, passa-se à nova concepção de cultura que exprime fragmentação, não-essencialidade, diversidade e, como tal, exigente de espírito aberto para o conseqüente respeito e admiração[...] Da objetividade ao relativismo cultural que se impõe pela não condenação de qualquer modo de viver, ser ou fazer e que se expressa na tão desejada tolerância, arma básica do desenvolvimento

capitalista com novas articulações (NAGEL, 2009 *apud* MALANCHEN, 2016, p. 90-91).

Para Nagel (2009 *apud* Malanchen 2016, p. 100) o homem genérico e universal passa a ser substituído pelo homem individual e particular, assim como o discurso multicultural de paz e tolerância paralisam as pessoas diante das mazelas sociais, diminuindo as lutas e a indignação com as injustiças promovidas pelo capitalismo.

Malanchen (2016, p.102-103) afirma que “[...] a diversidade da maneira que tem sido entendida e posta em prática por meio das políticas públicas curriculares acaba por reafirmar outra universalidade: a do capital como sistema mundial universal”. O que devemos combater não é a diversidade cultural, mas sim as diferenças que resultam das desigualdades sociais”.

Compreendemos então que o discurso que apoia a luta para a construção de uma sociedade multicultural, intercultural e híbrida, é uma maneira astuta de retirar da agenda política da esquerda a luta pela superação do modelo capitalista (MALANCHEN, 2016, p.104).

Alves (2001) é mais um estudioso que caracteriza o pós-modernismo como uma teoria que particulariza e fragmenta a realidade e que substituiu as demandas sociais mais gerais por aquelas segmentadas e específicas. O autor se concentra em analisar as experiências do movimento negro e feminista da década de 60 nos EUA, mas também faz algumas considerações sobre o papel dos direitos humanos e a sua relativização cultural e epistemológica, indicando que essa postura eclética abre espaço para a manutenção de práticas violentas em determinados grupos sociais. Segundo o autor, as lutas revolucionárias do passado, hoje se manifestam em torno das ideias de direitos humanos, sob a ótica do humanitarismo.

Foi a partir da opção pelo direito à diferença que o conservadorismo se firmou, na política norte-americana [...] Com ou sem nexos causais imediatos, desde que os grandes movimentos sociais, começando pelos Estados Unidos, passaram a atentar mais para objetivos identitários do que para a comunidade nacional e o universo de todos os seres humanos, o neoliberalismo implantou-se decisivamente em todo o globo terrestre (ALVES, 2001, p.71).

A esse respeito como já apontado por Malanchen (2016) e outros, o “direito a diferença” acaba servindo de justificativa para que posturas conservadoras e discriminatórias ocupem espaço, se utilizando do discurso da democracia, da

liberdade de expressão e outros elementos que fora do contexto atacam violentamente as minorias.

Podemos afirmar, portanto, que ideário pós-moderno atua em diversos segmentos e espaços da sociedade, incorporando-se nas novas políticas de estado, inclusive nas educacionais. Nessa perspectiva a discussão e os argumentos no presente capítulo deteve seu foco nas implicações das ideias pós-modernas incorporadas pelo pensamento pedagógico e educacional brasileiro, adotadas pelo discurso oficial e presentes nos documentos que regem a educação brasileira.

2.3 Educação escolar e educação escolar indígena

O quadro geral da educação escolar indígena, tem sido permeado por experiências fragmentadas e descontínuas, o que tem dificultado a implementação de uma política nacional que assegure a especificidade do modelo de educação intercultural e bilíngue às comunidades indígenas. A partir desta afirmação, apresentamos como objetivo desta seção, explicar o sentido e a tarefa da educação a partir da díade educação escolar e educação escolar indígena. Para dar conta de oferecer o embasamento necessário a esta explicação recorreremos à pedagogia e suas teorias para buscar algumas referências e fundamentos explicativos para elucidar a natureza da educação e os seus processos.

Em coerência com o método adotado neste trabalho, buscou-se uma pedagogia que se amparasse nos fundamentos ontológicos e filosóficos marxistas, nessa direção, adotamos para orientar nossas análises a Pedagogia Histórico-Crítica, nossa principal referência para analisar e interpretar os processos educativos e a construção do pensamento humano.

A Pedagogia Histórico-Crítica compreende a educação como um instrumento de luta e de elevação cultural das massas. Assim, acredita-se que tais referências sejam capazes de fundamentar a discussão mais geral do presente estudo e dar os caminhos para as análises voltadas ao nosso objeto de pesquisa, como veremos a seguir.

Buscou-se conhecer as propostas existentes para essa modalidade educacional e incluir uma análise, ainda que introdutória, uma vez que dispusemos

apenas de obras e patrimônios escritos, de onde depreendemos posicionamentos de seus princípios políticos e pedagógicos.

Segundo Saviani (2008) o processo de produção da existência humana divide-se em trabalho material e não material (produção de ideias, conceitos, valores). A natureza da educação é, portanto, uma produção não material e coincide com a construção do saber, ou seja, é a forma que homem apreende o mundo e seus diferentes conhecimentos produzidos. Já o trabalho educativo “é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto de homens” (2008, p.13). Educar, portanto, é um fenômeno social complexo e contraditório, que ocorre em diferentes espaços e situações e imprescindível para o desenvolvimento da humanidade.

[...] é preciso propiciar a todos os homens o acesso aos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, bem como uma educação crítica, voltada ao atendimento de toda a sociedade, dentro de uma perspectiva política de transformação social (LOMBARDI, 2010, p. 347).

As perseguições aos povos tradicionais não é uma exclusividade dos indígenas brasileiros. Ao longo da história foi possível acompanhar as “caçadas”, massacres e genocídios, que se “justificavam” na ordem de problemas religiosos, étnicos e/ou nacionalistas. No entanto, a história também nos revelou que como pano de fundo desses eventos beligerantes, estava a disputa econômica, alicerçada na lógica capitalista das relações de produção.

No caso do Brasil, a colonização impulsionada pelas grandes navegações marcou a fase do capitalismo comercial que exterminou parte das populações indígenas. A Constituição de 1988, também conhecida como Constituição Cidadã, foi alcançada depois de muitas lutas impulsionadas na década de 1980 e atingindo o seu auge com “as diretas já”. Nesse momento, o Brasil passou então a tratar a questão indígena a partir do discurso de reconhecimento e respeito à diversidade cultural. A base legal constitucional que estabelece os direitos e deveres dos povos indígenas compõe o Título VIII, “Da Ordem Social”, em capítulo denominado “Dos índios”, onde os artigos 210, 215 e 231 tratam sobre o reconhecimento das formas de organização dos povos indígenas, do direito a uma educação diferenciada e bilíngue, assim como da garantia à demarcação de terras, surgindo a partir deste marco regulatório uma nova visão sobre os povos indígenas.

Obtivemos um grande avanço, quando se reconheceu o modo de vida e organização dos povos indígenas, nesse momento entrava em declínio, pelo menos do ponto de vista jurídico, a concepção integradora e assimilacionista que vinha sendo empregada ao longo da história do Brasil. Junto a essa nova posição de respeito à diferença por parte do Estado brasileiro, passávamos a ter a influência de alguns princípios como o de interculturalidade e do multiculturalismo, que, segundo Faustino (2006) ocorreu principalmente por meio das políticas educacionais voltadas aos povos indígenas. No entanto, não poderíamos apagar da memória os cinco séculos de massacre às populações indígenas, que no Estado de Roraima teve como marco o período militar da década de 1960 a 1980. Populações indígenas expulsas de suas terras, trabalho forçado, confinamento, abuso de poder foram algumas de situações degradantes que essas populações sofreram para que os interesses do Estado e governo fossem atendidos.

A estigmatização do índio como um ser atrasado, preguiçoso e desnecessário aos avanços da nova sociedade foi usada como justificativa para prisões, tortura e desaparecimento. A Comissão Nacional da Verdade¹¹ elaborou um documento de cunho oficial descrevendo dois grandes massacres praticados por ações e omissões do próprio Estado brasileiro contra os indígenas de Roraima no período de 1964 a 1988, especificamente os Waimiris-Atroaris e os Yanomamis, conforme destacam Santos e Neto (2016).

A educação escolar indígena nos moldes que se apresentava, ou seja, dentro de uma perspectiva de homogeneização cultural, foi altamente criticada por indígenas e estudiosos da área. Hoje há consenso de que a educação escolar indígena é necessária, porém, a mesma deve se apresentar de forma diferenciada e construída coletivamente com os povos originários.

Luciano (2006) ressalta que o domínio aos poderosos instrumentos de trabalho e luta do mundo de hoje foram majorados substancialmente após a conquista de níveis superiores de formação educacional o que, no entanto, esse

¹¹ A Comissão Nacional da Verdade foi criada pela Lei 12528/2011 e instituída em 16 de maio de 2012. A CNV tem por finalidade apurar graves violações de Direitos Humanos ocorridas entre 18 de setembro de 1946 e 5 de outubro de 1988. Disponível em: <http://cnv.memoriasreveladas.gov.br/institucional-acesso-informacao/a-cnv.html>

grande passo, não o tornou menos índio, pelo contrário, possibilitou maior compromisso e intervenção na luta histórica dos povos indígenas.

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 geradas a partir do contato com a sociedade global** (LUCIANO, 2006, p. 129 grifo nosso).

Para Faustino (2006), os documentos criados na década de 1990, adequam-se aos discursos dos organismos internacionais, como por exemplo, o relatório Jaques Delors, centrando-se nas questões da identidade, cultura e cidadania. Nestes mesmos documentos, é possível observar a introdução do termo interculturalidade, no entanto a pesquisadora adverte que “a política da interculturalidade é apresentada sem nenhuma relação com a política educacional formulada no Brasil nos anos de 1990 e é justificada como tendo sido fruto das demandas dos movimentos indígenas” (FAUSTINO, 2006, p.15).

Para a autora (2006) a limitação do debate da educação escolar com ênfase aos aspectos culturais dos povos indígenas torna-se um obstáculo para resgatar elementos como as origens históricas, que contribuem com o estado de privação e miséria que muitos grupos indígenas vivem hoje, resultando em perdas irreparáveis das tradições culturais desses povos. Tal fato nos permite constatar o papel do sistema capitalista de expropriação para a acumulação, e do qual nenhum povo está livre, portanto, não se pode ignorá-lo em suas análises e nem acreditar que é possível uma saída sem romper com esse sistema produtivo atual.

A grande aposta da educação escolar indígena é que ela vem sendo pensada e construída pelos próprios indígenas, a que, se bem aproveitado, pode ser uma possibilidade para fazer da escola um espaço para construir a emancipação política, cultural e social desses povos.

2.3.1 A educação escolar indígena em Roraima

O projeto de educação para os índios em Roraima seguiu o mesmo padrão do projeto colonial, ou seja, catequese e civilização, iniciada com a ação dos jesuítas (séculos XVII e XVIII) e continuada no século XIX com o trabalho de outras ordens religiosas. Algumas pesquisas realizadas nos ajudam a refazer esse percurso histórico tão importante para compreender um pouco do que foi o processo de colonização indígena no Brasil, tendo na educação um de seus principais métodos e formas de conversão religiosa, aculturação e manutenção dos grupos dominantes.

A partir da década de 1970, os indígenas passaram a reivindicar uma educação escolar que contemplasse a sua cultura e a sua língua materna, essa exigência foi fruto de muitas assembleias e ações conjuntas entre as diversas etnias de todo o Brasil. Em 1986, a então Secretaria de Educação, Cultura e Desporto de Roraima-SECD-RR criou o Núcleo de Educação Indígena-NEI com o objetivo de acompanhar e coordenar as atividades educativas desenvolvidas nas escolas indígenas. No entanto, as propostas pedagógicas assim como os materiais didáticos não contemplavam as necessidades de uma educação diferenciada.

Em 1989, ocorreu em Manaus o primeiro encontro de professores indígenas do Amazonas e Roraima, nesse momento começa a ser articulada uma política em defesa de um modelo de educação escolar indígena comprometido com a autonomia desses povos.

Em 1990 é realizado um encontro de professores indígenas no atual município de Pacaraima, onde foi criada a Organização dos professores Indígenas de Roraima – OPIR. Durante esse período, obteve-se um grande salto nas proposições de um modelo escolar que atendesse as comunidades indígenas a partir de seus projetos societários assim como de formação para atuar a frente dessas escolas.

2.3.2 Ensino Superior para os povos indígenas de Roraima

Com 32 terras indígenas, Roraima tem 46% de seu território habitado por dez grupos étnicos, entre Macuxis, Ingaricó, Patamona, Wapixana, Yecuana, Ianomâmis, Saporá, Wai-Wai, Wamiri- Atroari e Taurepang. (ISA, 2016). Neste contexto, surgem

diversas reivindicações, inclusive no âmbito educacional, culminando com a conquista de um Instituto de Formação Superior Indígena na Universidade Federal de Roraima – UFRR, o Insikiran. Com o intuito de ofertar formação profissional dentro dos princípios da educação escolar indígena, ou seja, diferenciada, específica e intercultural, o respectivo instituto oferece três cursos em nível de graduação para indígenas: Licenciatura intercultural, Gestão Territorial Indígena e Gestão em Saúde Coletiva Indígena (UFRR, 2017).

Em 2015 o curso de Licenciatura Intercultural do Insikiran contava com um total de 397 alunos devidamente matriculados. Ao longo de 12 anos de criação, o curso já formou 200 professores indígenas nas três habilitações: Comunicação e Artes, Ciências da Natureza e Ciências Sociais, chegando ao total de 600 alunos entre ingressos e egressos. Em 2016, chegou a um total de 603 alunos devidamente matriculados (FREITAS, 2017).

A entrada de indígenas no ensino superior não aconteceu de maneira fácil, alguns entraves e dificuldades estão presentes até hoje e perpassam por diversos pontos como a questão do ingresso, permanência e êxito dos alunos, tendo em vista a distância das comunidades para os centros onde estão localizadas as principais instituições de ensino, assim como em relação aos modelos de ensino superior diferenciado que estão sendo adotados, como, por exemplo, as ações afirmativas necessárias para que as demandas desses povos tenham êxito no que diz respeito ao sistema universitário e a uma formação de qualidade.

A criação de melhores oportunidades para os índios no sistema universitário não deve se reduzir à questão do acesso, devido à grande relevância da criação de instrumentos que garantam a permanência e o sucesso no ensino superior. A universidade é percebida como um lugar estratégico para obter conhecimentos fundamentais, do “mundo ocidental”, que revertam para a defesa dos direitos indígenas, para a gestão dos territórios, fortalecimento das organizações, formulação de políticas públicas; enfim para a concretização da autonomia dos povos indígenas (LIMA e HOFMANN, p. 42, 2004).

Não só os professores universitários, mas toda a comunidade acadêmica deveria receber uma formação orientada para o respeito e reconhecimento da diversidade cultural, no entanto, o que se observa é uma segregação velada, onde o diálogo intercultural tão caro para o modelo de educação escolar indígena não ocorre como se esperava, e que as oportunidades ofertadas por uma instituição de ensino que desenvolve pesquisas e projetos de interesse social, tecnológico e

científico não são estendidas a estes grupos que representam uma minoria dentro do espaço universitário. Não basta o acesso ao ensino superior sem os mecanismos que possibilitem a permanência e favoreçam um bom desempenho, mas também uma proposta pedagógica que seja capaz de unir as necessidades dos povos indígenas, o regaste de sua cultura, mas também o conhecimento científico necessário, capaz de oferecer segurança na atuação em defesa de seus direitos e conquistas históricos.

Em 2002, a Organização de Professores Indígenas de Roraima (OPIR), representando professores, lideranças e alunos, encaminharam a Carta de Canauanin – Roraima a diversas representações de organismos internacionais assim como ao Conselho Nacional de Educação (CNE) por meio do ofício 90/02. O conteúdo do documento trazia a cobrança da oferta de cursos de formação dos professores indígenas em nível superior de modo a atender as exigências e garantias da legislação nacional de educação (Constituição Federal de 1988, LDB, Resolução 03 do CNE, Plano Nacional de Educação, dentre outras).

A carta solicita da SESU/MEC a efetivação da meta 17 constante do Plano Nacional de Educação (2001):

Meta 17. Formular, em dois anos, um plano para a implementação de programas especiais para a formação de professores indígenas em nível superior, através da colaboração das universidades e de instituições de nível equivalente. (PNE, 2001, p. 140).

As contradições que emergem ao longo de documentos e textos sobre a educação escolar e a educação superior para indígenas trazem muitos conflitos. De um lado busca-se uma educação diferenciada, de outro, expõem as necessidades de se adaptar a um mundo globalizado e de dominar o conhecimento dos brancos como estratégia de conquista e defesa dos direitos indígenas (Trilhas do conhecimento, 2004).

2.4 A ideia de identidade e cultura refletida a luz da historicidade na relação com a práxis.

Os conceitos de cultura e identidade se apresentam como um dos maiores desafios deste trabalho, pois são palavras polissêmicas, passíveis de diversas apropriações das quais muitas vezes com apreciações generalizadas e superficiais. A ideia é que essa discussão também possa contribuir para análise, assim como

para a elaboração de críticas ao relativismo cultural e epistemológico e suas consequências para as políticas educacionais posta pelo multiculturalismo.

A grande variação de significados e sentidos associados ao longo da história ao conceito de cultura nos exige buscar e questionar quais são suas principais implicações para a compreensão de seu sentido e, portanto, de seu uso. Eagleton (1998) observa que em cada período histórico o termo cultura foi apropriado pela sociedade de maneira que se garantisse a manutenção dos interesses hegemônicos, e isso não era uma exclusividade deste conceito, mas de muitos outros que foram necessários para que se mantivessem minimamente um controle social de determinadas populações.

Algumas versões sobre o conceito de cultura aparecem em estudos que problematizam a pluralidade desse conceito. Autores como Eagleton (1998), por exemplo, irão defender que o termo “cultura” é confuso, ambivalente. Outros como Malanchen (2016) e Duarte (2010) vão criticar o debate alicerçado na questão da diversidade cultural.

A ideia de cultura, apresentada principalmente pelo pós-modernismo, além de fragmentar a leitura da realidade não contribui para a formação da consciência coletiva do homem, e nem para compreender o desenvolvimento histórico e social da humanidade, assim como afasta o conceito de cultura construído nas bases materialistas sendo então substituído pela ideia de identidades culturais.

Para desenvolver esse pensamento e buscando embasar a perspectiva adotada neste trabalho, recorreremos aos seguintes autores que, dentre outros, discutem o tema sob a égide do marxismo: Duarte (2003), Eagleton (1998), Saviani (2009), Vieira Pinto (1979) e Malanchen (2016).

Duarte (2003) constrói sua discussão a partir da afirmação que o homem é o único ser capaz de produzir cultura a partir de uma relação permanente com a natureza. Esse processo que também é de humanização é impulsionado inicialmente pela sobrevivência e pelas necessidades geradas a partir dessa relação. Duarte (2003) e Malanchen (2016) defendem que uma cultura universal, como resultado da cultura produzida por meio do trabalho humano é condição necessária ao pleno desenvolvimento humano.

Por meio da categoria “trabalho” entende-se a formação do ser social numa perspectiva histórica, pois a maneira pela qual o ser humano produz a sua

existência, num certo período, condiciona as suas consecutivas alterações de ordem fisiológica e social, confirmando a prioridade da atividade vital do trabalho no processo de humanização (MALANCHEN, 2016, p. 111).

Isso se dá porque a identidade é um processo histórico e mutável às transformações que ocorrem ao longo das relações que se constroem entre os homens.

É precisamente pela mediação do trabalho na relação do ser humano com a natureza, momento em que começa a produzir cultura diferenciando-se dos outros animais, que se inicia o processo de humanização, ou seja, da formação do ser humano como ser social. Quando isso acontece o ser humano dá um salto qualitativo no seu processo de evolução, dando início a uma nova esfera ontológica, a esfera da sociabilidade, isto é, do ser social. (MALANCHEN, 2016, p. 112)

Para Malanchen, a gênese social do ser humano se dá pelo trabalho que é a atividade vital do homem. O trabalho, como já apontava Marx, poderia proporcionar conhecimento e consciência, se não fosse realizado de forma alienada. A cultura também é um produto do trabalho, ou seja, das transformações ocorridas entre homem e natureza, a partir de uma necessidade biológica, social e em última instância cultural.

De acordo com Vázquez (2002), a busca do homem para afirmar e reconhecer sua identidade é fruto, entre outros fatores, do domínio de determinadas culturas sobre outras, da própria sociedade massificada e totalitária de nosso tempo. Esse modelo exige de nós uma postura de questionamento, mas também de afirmação de uma identidade construída historicamente diferente, e não imposta pela tendência da massificação cultural.

Na procura por explicar o sentido deste conceito, Vázquez (2002, p. 329) aponta que a primeira premissa é a de que “para ser reconhecida, a identidade tem de carregar em seu próprio seio a diferença”. Essa diferença, a qual tantos povos lutam para que seja respeitada e reconhecida, vem sendo contaminada por um sistema cultural dominante massificador. Para o filósofo marxista a formação da identidade não é natural, essencial, fixa e imutável, pelo contrário, ela se dá por um processo histórico e dinâmico, produto da consciência, trabalho e ação.

Ao se referir ao homem, o autor mexicano afirma que “[...] como ser da *práxis*, ao transformar-se a si mesmo transforma sua identidade”. (VÁZQUEZ, 2002, p.330). A identidade, por conseguinte, não é originária e nem ideal, ela se faz, se desfaz e se transforma. Para o autor, apesar das variações atribuídas: identidade pessoal,

coletiva, de classe, étnica, nacional ou supranacional, a identidade que se idealiza não passa de fantasia, já a concreta se ergue historicamente.

Identificar alguém ou algum grupo pressupõe que, em alguma medida, haverá elementos que podem ser comuns, idênticos, semelhantes, similares, mas, por outro lado, também existirá o que lhe é oposto, avesso, contrário, diferente. Essa constituição ocorre em sua essência, colocando em seu interior uma relação de contradição e conflito, portanto dialética. Ou seja, para toda identidade há uma não identidade, e a partir dessa síntese se forma uma nova identidade.

Como demonstra Vázquez (2002), o nacionalismo é um tipo de expressão e reafirmação de identidade que busca, entre outras coisas, exaltar determinados valores em relação a outros países e povos. Todavia, o nacionalismo “às avessas” desempenhou e continua a desempenhar um papel de dominação e subjugação de outros povos que não os seus, vejamos a triste história de colonização dos povos latinos americanos, que, sobre a justificativa de resgatar a identidade nacional, os europeus dizimaram milhares de indígenas. Esse processo significou entre outros elementos a negação da identidade ao povo latino americano e conseqüentemente a assimilação de uma identidade alheia. (Vázquez, 2002). Travadas muitas batalhas e resistência dos povos indígenas no Brasil, a Constituição de 1988 reconheceu suas formas de organização, costumes e valores. Contudo, é válido lembrar que isso se deu após quinhentos anos de exploração, dominação e subjugação, o que de certa forma, impôs a uma grande parte dos indígenas valores da sociedade branca, burguesa e hegemônica.

Nos dias de hoje, a identidade de minorias sociais passou a ser reconhecida, porém, ainda de maneira superficial e insuficiente, pois este acanhado reconhecimento não tem sido capaz de impulsionar uma mudança significativa na vida desses povos, pelo contrário, a cada dia eles se distanciam mais de suas práticas e costumes, pelo simples fato de viverem num espaço geográfico constantemente pressionado por projetos da sociedade hegemônica. Ou seja, a diferença a qual o Estado se diz respeitar não se consolida e nem se concretiza, fica limitada a expressões folclóricas e de exotismo. (Vázquez, 2002). Essa ênfase é estimulada por autores como Hall (2009) e Bauman (2005) que discutem sobre a questão da identidade e reflete a caracterização pós-moderna dos problemas relacionados aos grupos minoritários que se diferenciam por questões culturais, mas

ignoram, ou pelo menos não dão à importância necessária as questões sociais e econômicas estabelecidas pelo modelo de produção vigente.

“Não há, portanto, como postula qualquer antropologia especulativa, uma identidade ideal que se realizaria imperfeitamente, nem tampouco originária, dada alguma vez para sempre e à qual sempre teria de voltar” (VÁZQUEZ, 2002, p.331). O passado já não cabe no presente, mas o futuro, esse sim pode ser construído, alicerçado nos anseios de um novo projeto de vida. Nesta direção de culto as identidades culturais mascaram-se a raiz das relações de exploração e ao mesmo tempo cria-se uma concepção idealista, quando não uma visão distorcida da realidade da qual estamos a falar.

De acordo com Wood (2011) a política de identidade atual se restringe à afirmação de princípios gerais e de “boas intenções”. Diante dos argumentos expostos até aqui, podemos afirmar que não há uma identidade ideal e nem natural, ela é histórica, dinâmica e mutável. A própria história, concreta e material, é que irá apontar as reais necessidades desses povos.

O pós-modernismo coloca em segundo plano a questão dos interesses comuns e universais do homem enquanto sujeito coletivo, assim como a ideia de desigualdade passa a ser vista como diferenças e, portanto, a perspectiva classista dá lugar às questões relacionadas às diversidades culturais. À medida que a sociedade vai se fragmentando em grupos identitários distintos perdem de vista a referência de classe, da coletividade e universalidade. Os movimentos sociais e populares, por exemplo, perdem a capacidade de apreender a totalidade e dividem-se em pequenos guetos.

Os movimentos constituídos e que expressam características singulares como os negros, indígenas, feministas, ambientalistas, precisam compreender que para além de suas lutas específicas, existe a necessidade essencial de uma mudança estrutural para se conseguir alcançar as reivindicações de maneira permanente e universal - que é a necessidade de superação do capitalismo por uma sociedade sem divisão de classes e que não mais permita a exploração e a opressão entre os homens.

3 ANÁLISE DOCUMENTAL

Antes de iniciar o desenvolvimento desta seção é importante explicitar que as concepções que trazemos transitam numa teoria do conhecimento de base marxista, portanto do ser humano enquanto ser histórico e social. Nessa linha de pensamento é que buscamos analisar alguns documentos considerados norteadores para a aplicação das políticas educacionais indígenas tendo o Projeto Político Pedagógico (PPP) do ano de 2008 (ainda em vigência) do Curso de Licenciatura Intercultural do Insikiran como documento base, do qual se buscará apreender aspectos e significados representativos das políticas educacionais, das perspectivas de atuação sócio-política e da maneira como se relaciona com as situações específicas que dizem respeito à relação educação-sociedade.

O propósito de analisar um documento como o PPP, se deve ao fato do mesmo ser fruto de discussões, reflexões e proposições das comunidades indígenas em parceria com outras instâncias da sociedade, refletindo, portanto, as reivindicações desses povos em relação à oferta de educação superior em meio a uma sociedade de classes que obstinadamente disputam e defendem interesses adversos. Desta maneira, procurou-se averiguar que interesses esse documento sustenta, que tipo de homem/ professor se pretende formar, e para qual sociedade.

No primeiro momento, foi primordial recorrer à investigação de trabalhos e pesquisas da área com a finalidade de ampliar e adquirir maior conhecimento a respeito dos fenômenos educativos, dos fundamentos da educação escolar indígena e do perfil dos professores indígenas. Elegemos algumas obras para trabalhar a partir de um panorama ora normativo-descritivo, ora político e filosófico, ora pedagógico e sociológico. Os principais documentos consultados foram: o Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura Intercultural (UFRR, 2008), os Referenciais para a Formação de Professores Indígenas (MEC, 2002), as Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena (MEC, 1994) e o RCNE – Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas (MEC, 1998). Nos documentos referentes à legislação, buscamos amparo na Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) que se desdobram em outros instrumentos normativos como decretos, resoluções e portarias.

Para verificar as implicações das políticas educacionais da década de 1990 voltadas aos povos indígenas, utilizamos algumas técnicas de pesquisa como a análise de documentos oficiais e técnicos. Segundo Lüdke e Marli (1986) a pesquisa documental constitui-se como uma importante fonte de dados e informações que também podem revelar o contexto em que se deu a construção desses documentos contribuindo na complementação de outras fontes e técnicas de coleta de dados. Por outro lado, uma das dificuldades desta técnica na análise de um projeto político pedagógico de curso ou escola é que muitas vezes não é possível extrair de que maneira o mesmo se desenvolve no dia a dia, ou seja, na prática, limitando-se apenas aos aspectos filosóficos e teóricos.

De acordo com Evangelista (2004, *online*), “os documentos derivam de determinações históricas que deverão ser apreendidas no processo de pesquisa e que não estão imediatamente dadas na documentação”. A pesquisadora adverte que nem sempre os documentos serão escritos de maneira clara e objetiva, o que para tanto é preciso que o pesquisador ultrapasse a barreira da aparência, munido de uma mediação teórica capaz de apreender os significados e as determinações históricas presentes.

Saviani (2009) lembra que quando se busca estudar as legislações de maneira crítica é necessário se contrapor aos métodos convencionais que se orientam pela letra, linha e pelo texto, buscando fazer uma análise considerando o contexto, as entrelinhas e o espírito¹².

A leitura de leis, documentos e normas exige um exercício minucioso capaz de capturar em que aporte teórico e filosófico os mesmos se inspiram ou fundamentam-se, já que é comum que essas concepções não se apresentem de maneira explícita. Nesses casos, é preciso recorrer a algumas palavras-chaves e ao contexto em que o documento foi elaborado. Reconstruir o processo histórico no qual se deu a idealização, envolvimento dos atores sociais e seus respectivos papéis, até que se consiga vislumbrar o verdadeiro espírito da lei.

[...] O estudo da legislação revela-se um instrumento privilegiado para análise crítica da organização escolar porque, enquanto mediação entre a situação real e aquela que é proclamada como desejável reflete as condições objetivas que, uma vez captadas, nos permitem detectar os fatores condicionantes da nossa ação educativa. A partir daí se torna

¹² Nesse caso, o espírito tem o sentido de essência, aquilo de mais profundo que não se vê sem uma reflexão crítica e rigorosa do objeto.

possível romper com a visão ingênua do processo educativo (SAVIANI, 2009, p. 202).

A seleção deste material partiu da intenção em obter informações que refletissem as políticas educacionais voltadas aos povos indígenas, tendo como recorte temporal a década de 1990. Muitas propostas foram impulsionadas pelos diversos organismos multilaterais, sendo o relatório Jaques Delors¹³, um dos principais documentos que passaram a ser referência para um novo modelo de educação mundial.

A educação tem, pois, uma especial responsabilidade na edificação de um mundo mais solidário, e a Comissão pensa que as políticas de educação devem deixar transparecer, de modo bem claro, essa responsabilidade. É de algum modo, um novo humanismo que a educação deve ajudar a nascer, com um componente ético essencial, e um grande espaço dedicado ao conhecimento das culturas e dos valores espirituais das diferentes civilizações e ao respeito pelos mesmos para contrabalançar uma globalização em que apenas se observam aspectos econômicos ou tecnicistas. O sentimento de partilhar valores e um destino comuns constitui, em última análise, o fundamento de todo e qualquer projeto de cooperação internacional (DELORS, 1998, p.49).

As sociedades de hoje, ainda sob o julgo da divisão de classes, apresentam realidades, necessidades e interesses diversos. Assumimos a partir daí, que, a harmonização, a paz e a tolerância tão defendidas, não terão condições de serem edificadas apenas por um projeto educacional afastado de uma compreensão de homem, de sociedade e de conhecimento que considere a exploração e a opressão do homem pelo homem. Peternella (2011) em sua dissertação avalia alguns aspectos educacionais trazidos por este documento e descreve suas impressões:

[...] é possível inferir que esse Relatório está perpassado por uma concepção de teoria e prática utilitária, pragmática e imediata, do “aprender a conhecer” e do “aprender a fazer”, à medida que o indivíduo possa se adaptar às exigências do constante progresso técnico, limitando a formação do trabalhador, do homem para o século XXI, no limite das necessidades impostas pelo mercado, para se adequar às novas relações, priorizando habilidades manuais em detrimento das mentais, uma vez que estas são guiadas, quando o são, pela lógica formal (PETERNELLA, 2011 p.84).

¹³ Jaques Delors (*França*), presidente, antigo ministro da Economia e das Finanças, antigo presidente da Comissão Europeia (1985-1995). Presidiu a comissão internacional encarregada de refletir sobre educar e aprender para o século XXI financiada pela UNESCO (1993-1995). (Educação um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Delors, 1996).

Cabe ressaltar que o relatório Jaques Delors é fruto de uma demanda internacional, intermediada pela UNESCO¹⁴, com a finalidade de definir um perfil de cidadão do mundo¹⁵ o que nos confirma a ideia de imposição e padronização de modelos educacionais baseados nos interesses das grandes instituições financeiras, do mercado de trabalho e influenciando diretamente a agenda deste setor. O relatório funciona como uma espécie de documento base, servindo como parâmetro para elaboração de várias políticas públicas no mundo todo, inclusive no Brasil.

Peternella (2011) mostra em sua minuciosa pesquisa que o mesmo emerge na década de 1990, em meio à crise do modelo de produção e do capital, onde são aplicadas várias reestruturações econômicas e sociais e que irão desencadear no campo da educação. Ao consultar distintos autores¹⁶ que pesquisam sobre as políticas educacionais, foi possível constatar um consenso sobre a interferência dos organismos internacionais (OI) na definição das políticas educacionais brasileiras. As interferências constatadas vão desde a incorporação de modelos educacionais previamente definidos repasse de verbas por meio de financiamento de determinados projetos e empreendimentos educacionais e que privilegiem as políticas dos organismos internacionais e das grandes organizações mundiais.

Os elementos comuns observados nos documentos estudados para esta pesquisa giram em torno de uma proposta educacional que busca desenvolver a educação como uma prática intercultural e cotidiana, por meio do diálogo, do respeito às diferenças e da valorização das expressões culturais. No entanto, essa prática, acabou se tornando adaptativa, onde se aponta e reconhece os problemas sociais e educacionais, mas, as alternativas que se oferecem não são capazes de reverter a situação vivenciada por sua grande maioria.

Duarte (2010) alerta em um de seus brilhantes artigos sobre as teorias pedagógicas sobre a necessidade de se distinguir a prática cotidiana de outras esferas da prática social, já que a prática cotidiana está alienada pela sociedade capitalista. O autor ainda afirma que a escola, diante da influência ideológica e hegemônica do pós-modernismo passa a negar alguns elementos clássicos da

¹⁴ A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) foi criada em 16 de novembro de 1945. É a agência das Nações Unidas que atua nas seguintes áreas de mandato: Educação, Ciências Naturais, Ciências Humanas e Sociais, Cultura e Comunicação e Informação. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/agencia/unesco/>> Acesso em 15 jan.2018.

¹⁵ Termo utilizado no próprio relatório Jaques Delors

¹⁶ Evangelista; Shiroma; Peternella; Malanchen, entre outros.

educação escolar, como por exemplo, os conteúdos elaborados ao longo de um percurso histórico e que representa um acúmulo do conhecimento produzido pela humanidade e que só tem sentido se socializado com todos os segmentos sociais. As características dessas pedagogias conhecidas como contemporâneas irão se orientar, conforme Duarte (2010), pelas seguintes características: idealismo, negação da perspectiva de totalidade, o relativismo epistemológico e cultural, a supervalorização do conhecimento cotidiano, e a descaracterização do trabalho do professor. Essas ideias foram incorporadas por algumas pedagogias, como a de projetos, a pedagogia multiculturalista, a pedagogia das competências, do professor reflexivo e a pedagogia do aprender a aprender alicerçada no construtivismo.

No caso da educação escolar indígena, o relativismo epistemológico e cultural torna-se uma premissa básica presente em seus principais documentos, contudo, ao se tratar da esfera curricular faz-se imprescindível o seguinte questionamento: Seria suficiente, diante de tantas demandas e desafios apresentados pelos povos indígenas uma escola onde se privilegia apenas os conhecimentos da cultura indígena?

Reconhecemos a importância de se trabalhar esses conhecimentos específicos, mas, é também fundamental que se tenha um currículo que aborde os conhecimentos científicos, afinal o currículo não pode ser substituído pelo diálogo entre as culturas. “O relativismo, tanto em seu aspecto epistemológico como no cultural, leva a uma ausência de referências para a definição do que ensinar na escola às novas gerações” (DUARTE, 2007, p.37).

O conteúdo teórico, e por que não dizer ideológico, presente nos documentos analisados apresentaram alguns padrões e tendências que foram identificados e relacionados com um modelo de educação defendido pelo projeto histórico burguês contemporâneo, omitindo a perspectiva de classe e contribuindo para a construção de um cenário hegemônico marcado pelas ideias neoliberais. As ocorrências e ausências de certas palavras e conceitos nos possibilitaram a identificação de uma aproximação teórica as essas ideias, ainda que haja a tentativa de inclusão de outras palavras com conotação mais crítica, mas que, no entanto, não possuem consistência em suas passagens.

Nesse sentido, buscando compreender quais as implicações das políticas educacionais adotadas para atendimento dos povos indígenas definindo duas

categorias de análise - *totalidade* e *contradição*. Essas duas unidades percorreram o universo dessa pesquisa e foram definidas a partir dos objetivos estabelecidos para este estudo assim como da teoria que embasa essa pesquisa.

Pretendemos nos aproximar de uma resposta amparada no entendimento nos fundamentos pedagógicos, filosóficos e sociológicos que este projeto político pedagógico (PPP) se nutre e se o mesmo contribui para a construção de uma escola como espaço privilegiado para a transmissão dos conhecimentos historicamente produzidos proporcionando a sua comunidade escolar uma leitura crítica da realidade e que esteja voltada para uma ação educativa consciente da necessidade de se alcançar a sua emancipação.

3.1 Documento 1: Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena

Até o fim da década de 1980, a educação escolar indígena era matéria delegada a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), todavia, por força do Decreto Presidencial nº 26/91, essa atribuição passou a ser responsabilidade do Ministério da Educação (MEC). Naquele momento surgiu a necessidade de se estabelecer uma política nacional voltada para essa modalidade de ensino. Em 1994, são então estabelecidas, as Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena. Este documento orientado pelos preceitos da Constituição Federal de 1988, da Lei 9394/96 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), do Plano Nacional de Educação (PNE) e da Convenção 167 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) passa a definir parâmetros para a educação escolar indígena com a finalidade de implantar e orientar uma política que garantisse o respeito à especificidade dos povos indígenas e à sua diversidade sociocultural. (BRASIL, 1994).

O presente documento está dividido em três partes fundamentais: 1. Princípios gerais; 2. Normas e diretrizes e 3. Financiamento. Essa estrutura apresenta alguns princípios que deverão reger a organização e a oferta dessa modalidade, como por exemplo: a especificidade e diferença; a interculturalidade; o bilinguismo e a globalidade do processo de ensino e aprendizagem. Esses princípios têm como fim construir uma educação que envolva a própria comunidade, propondo

a troca entre as distintas expressões culturais e a valorização da língua materna, uns de seus maiores símbolos, mas que está sendo esquecida pelos jovens pelo não uso em suas comunidades. Veja o que diz um trecho do texto das diretrizes onde é possível perceber a ideia da interculturalidade como princípio fundamental das políticas educacionais voltada aos povos indígenas.

A escola indígena tem que ser parte do sistema de educação de cada povo, no qual, ao mesmo tempo em que se assegura e fortalece a tradição e o modo de ser indígena, **fornecem-se os elementos para uma relação positiva com outras sociedades**, a qual pressupõe por parte das sociedades indígenas o pleno domínio da sua realidade: a compreensão do processo histórico em que estão envolvidas, a percepção crítica dos valores e contra valores da sociedade envolvente, e a prática da autodeterminação (BRASIL, 1994, p.12 grifo nosso).

Ainda que as diretrizes sejam orientadas por princípios específicos da realidade indígena a mesma traz a importância dos conhecimentos científicos desenvolvidos na sociedade nacional, assim como também considera fundamental a compreensão do processo histórico a qual os indígenas estão envolvidos. É nesse sentido que destacamos a importância de agregar a essa realidade, alguns elementos, como por exemplo, a influência do capitalismo na perda de direitos sociais e de bens materiais e simbólicos dos povos indígenas, e que muitas vezes são excluídos das discussões, ou mesmo abordados sobre uma perspectiva apassivadora, principalmente quando temos forte influência do pensamento pós-moderno e da teoria multiculturalista.

3.2 Documento 2: Referenciais para a Formação de Professores Indígenas

Com o reconhecimento da Constituição Federal de 1988 a uma educação diferenciada para os povos indígenas surge também à necessidade de ser pensar como isso seria colocado em prática e se havia algum parâmetro e/ou consenso sobre o fundamento teórico/concepção filosófica da educação escolar indígena no Brasil. Para tentar contribuir com estas questões, alguns documentos foram criados a fim de normatizar e fortalecer o tema.

Os Referenciais para a Formação de Professores Indígenas (BRASIL, 2002), têm por finalidade refletir alguns princípios considerados fundamentais para uma educação escolar indígena, assim como a de sistematizar os pontos comuns entre

as diversas experiências de formação de professores indígenas no Brasil. Este documento teve como intuito impulsionar programas de formação, respondendo não só as demandas dos próprios indígenas como também em atendimento à agenda das políticas para a educação escolar indígena.

A elaboração desse documento contou com várias fases e atores sociais, indígenas e não indígenas, com o objetivo de se tornar um instrumento orientador para a criação e implementação de programas de formação inicial e continuada de professores indígenas. A maioria dos povos indígenas iniciaram suas atividades docentes sem uma preparação ou titulação específica, realidade que tem se transformado ao longo dos anos por meio das políticas públicas voltadas para este segmento, como é o caso do Insikiran com a oferta de um Curso em Licenciatura Intercultural. Segundo Luciano (2013) a educação escolar indígena é o campo de política pública que mais avançou nos últimos tempos, e isso tem refletido nas estatísticas como apresenta o professor e liderança indígena.

Em 2011, dos 12.000 professores atuando nas escolas indígenas, 11.000 era professores indígenas, o que representa 91,60%. Há 20 anos o quadro era exatamente inverso, os professores brancos atuando nas escolas indígenas representavam 96% (LUCIANO, 2013, p. 02).

Segundo o MEC (2007), nos últimos 10 anos houve um significativo aumento no número de estudantes concluintes da segunda etapa do ensino fundamental, exigindo assim a ampliação e a continuidade de programas de formação superior como as licenciaturas interculturais, tanto para garantir a oferta a níveis mais avançados como também a presença de professores indígenas nas escolas das comunidades.

De acordo com os indicadores do INEP (2006), dos 172.591 estudantes atendidos em escolas indígenas apenas 4,4% estão matriculados no ensino médio. A falta de oferta nesse nível de ensino faz com que muitos estudantes procurem escolas fora de suas comunidades. Esse novo êxodo para as áreas urbanas tem trazido uma série de consequências, como a perda da convivência com os mais velhos e os costumes vivenciados naquele ambiente, além disso, a discriminação e o preconceito sofrido por esses grupos afetam seu desempenho escolar, sua autoestima e contribuem para a negação de suas identidades. Diante desse cenário é que as políticas educacionais voltadas aos povos indígenas vêm priorizando a

formação de professores em nível superior, para que os jovens não precisem sair de suas casas para concluir os estudos, como por exemplo, a meta 12.13 do Plano Nacional de Educação (2014/2024) que propõe a expansão do atendimento específico a populações do campo e comunidades indígenas e quilombolas, em relação a acesso, permanência, conclusão e formação de profissionais para atuação nessas populações.

3.3 Documento 3: Projeto Político Pedagógico do curso em Licenciatura Intercultural do Insikiran – UFRR

Na procura por literatura sobre o tema, foi identificado um terreno fértil, porém pouco explorado com profundidade sobre a questão da abordagem pedagógica, como elemento que deve permear todo e qualquer formato de educação formal. Somado a isso, as contradições e os conflitos presentes na realidade atual repercutem diretamente no cotidiano desses povos e também na educação e suas formas de oferta, tornando-se imperativo compreender seus reflexos nas questões que dizem respeito às propostas de educação escolar indígena e, em específico, nos cursos de formação de professores, como é o caso das licenciaturas interculturais.

A despeito dessas especificidades, fazer uma discussão que seja capaz de estabelecer nexos entre a proposta do curso de licenciatura intercultural do Insikiran e o que é recomendado pelos documentos oficiais sobre a educação escolar indígena é de fundamental importância para avançarmos na compreensão de que tipo de projetos educacionais está sendo pensado e oferecido a esses povos. Não obstante, também se faz emergente, buscar os princípios e fundamentos teórico-filosóficos contidos nestas propostas e suas implicações para a realidade e às necessidades das próprias comunidades indígenas.

Em relação à apropriação dos conhecimentos científicos, entendemos que este seja indispensável para intervir na realidade posta pela sociedade dominante como também para ensinar e promover o encontro com elementos da cultura originária, entendendo que a cultura se porta de maneira dinâmica, e que desde o processo de colonização tem passado por transformações profundas e que precisam ser compreendidas de maneira que não escravize grupos sociais a viverem num

passado que não mais encontra espaço na sociedade atual. Evidentemente que a intenção não é de abandonar ou desvalorizar aspectos peculiares da cultura indígena, mas mostrar que é possível que esses mesmos povos se redescubram nas novas transformações emanadas do percurso histórico da humanidade. Assim, questionar e desvelar criticamente a realidade da educação escolar indígena será o fio condutor para compreender o que deveria orientar, definir e mediar o projeto político pedagógico- PPP do curso de Licenciatura Intercultural do Insikiran.

3.3.1 Caracterização do Projeto Político Pedagógico de Licenciatura Intercultural do Insikiran

De acordo com Veiga (1995) o projeto político pedagógico pode ser inicialmente entendido como um processo de planejamento, que estabelece princípios, diretrizes e propostas de ação para melhor organizar, sistematizar e significar as atividades desenvolvidas no âmbito escolar. O PPP reflete uma ação pedagógica intencional e um compromisso político definido coletivamente. É político, por estar intimamente articulado ao compromisso social e com os interesses reais e coletivos da maioria da população, devendo apontar para a necessidade dos profissionais do ensino estarem capacitados para repensar e recriar a relação teoria-prática, entender as relações educação-sociedade e o seu papel na sociedade. É pedagógico, no sentido de se definir as ações educativas e as características necessárias às escolas, de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade. Os níveis político e pedagógico devem estar sempre juntos. O político refere-se à intenção explícita de educação da escola e o pedagógico às diversas estratégias de organização do seu trabalho como um todo.

São muitos os papéis atribuídos à escola, todavia defendemos que essa atividade humana e coletiva deve ser vista como uma organização social inserida num dado contexto, com suas especificidades, que devem ser entendidas e transformadas em projeto educativo capaz de contribuir com a formação humana e a transformação social, e não apenas servindo para reproduzir os interesses hegemônicos da sociedade.

Como o estudo proposto por esta pesquisa está voltado para a apreensão dos aspectos filosóficos e pedagógicos da educação presentes no PPP, elegemos

algumas questões: Quais concepções e princípios de educação regem este documento? Qual a visão de homem, de sociedade e de conhecimento estão presentes? Quais as abordagens didático-metodológicas escolhidas pelo curso para a sistematização do conhecimento que ensina?

A disposição dos tópicos abordados por este PPP está organizada da seguinte maneira: 1. Introdução; 2. Os objetivos do projeto; 3. O perfil do formando, do formador e do curso; 4. A justificativa do projeto e suas bases legais; 5. Princípios curriculares; 6. A proposta de licenciatura intercultural para professores indígenas; 7. Acompanhamento da prática pedagógica; 8. Organização do curso; 9. Recursos; 10. Avaliação; 11. Resultados almejados; 12. Responsabilidades; 13. Matrizes conceituais.

Na introdução, é possível observar um breve histórico da educação escolar até a criação do Insikiran na oferta de ensino superior para indígenas em Roraima, da demanda de formação de professores para atuar no cenário educacional apresentado, da construção coletiva do respectivo projeto, e do princípio da interculturalidade como alicerce fundamental para a estruturação do curso de Licenciatura Intercultural. Desse modo, há o entendimento de que a interculturalidade foi a forma com que as organizações, lideranças indígenas, assim como pesquisadores e colaboradores encontraram para que as tradições culturais indígenas não ficassem de fora do processo de ensino e aprendizagem.

A estrutura do curso foi pensada para ser desenvolvida durante quatro anos e meio, sendo dois anos para a formação comum (parte pedagógica), e a outra, referente à formação específica, definidas em três áreas do conhecimento (Ciências Sociais; Comunicação e Artes; Ciências da Natureza) e que se orientam pelo pressuposto da aprendizagem pela pesquisa por meio de projetos pedagógicos.

O curso habilitará o professor a trabalhar na educação básica, tendo como princípio metodológico a **aprendizagem pela pesquisa** o que será feito através de **projetos pedagógicos [...] Não existem vale ressaltar, modelos para construir um curso desta natureza [...]** o curso se fundamenta em **experiências inovadoras** que se pautam por uma **pedagogia crítica** e também no diálogo estabelecido entre as organizações, as comunidades indígenas e as diversas instituições oficiais de ensino (PPC, 2008, 08 grifo nosso).

Duarte (2007) equipara a pedagogia de projetos aos métodos escolanovistas, e que essa mesma perspectiva é adotada para a pedagogia do professor reflexivo,

para a pedagogia multiculturalista e a pedagogia das competências, todas pautadas no aprender fazendo, na resolução de problemas e no espírito pragmático. Alguns termos também observados no PPP muito embora se revistam de uma aparência crítica, em sua essência reproduzem uma pedagogia idealista e adaptativa.

A ideia central do método de projetos é a de que o conhecimento deve ser buscado pelos alunos a partir de necessidades de sua vida real, opondo-se aos currículos pré-estabelecidos nos quais o conhecimento é organizado numa sequência lógica e temporal. **O pragmatismo de John Dewey é sem dúvida a base filosófica do método de projetos.** Igualmente central no método de projetos é o desenvolvimento da atitude investigativa e do pensamento científico autônomo, considerados por Dewey e por Kilpatrick indispensáveis à cidadania na democracia liberal (DUARTE, 2007, p.09).

Em relação aos objetivos do PPP, os mesmos perpassam pela formação de professores indígenas para atuação na educação básica das escolas também indígenas, assim como o desenvolvimento de uma base teórica e metodológica que possa orientar os currículos e práticas pedagógicas diferenciadas, estabelecendo um diálogo intercultural entre escolas, universidade e sociedade (PPP, 2008, p.12).

Um dos eixos metodológicos da licenciatura intercultural é o ensino pela pesquisa. Ensinar por meio da pesquisa nos exige a aprender a pesquisar, ou seja, não basta ter espírito investigativo, é preciso método e conhecimento. No entanto o que o pós-modernismo por meio da teoria multiculturalista e da pedagogia do aprender a aprender tem defendido é que tudo que se acredita torna-se verdade, portanto tudo pode ser visto como conhecimento.

Desta perspectiva o Curso de Licenciatura Intercultural para professores Indígenas tem o objetivo de construir diversas ferramentas, dentre elas o **princípio da transdisciplinaridade**, para que o professor possa colaborar com a comunidade na definição de prioridades e na análise das problemáticas. (PPP, 2008, p.21 grifo nosso)

No tocante ao perfil do curso, o PPP apresenta como orientação o desenvolvimento de projetos pedagógicos e sociais que atendam aos interesses da comunidade.

O Curso de Formação de professores indígenas tem como perfil norteador a formação de um profissional apto a lecionar nas comunidades indígenas de acordo com as expectativas formuladas pelas próprias comunidades e a legislação vigente[...].Apresentar conteúdos atualizados para que o professor possa desenvolver projetos pedagógicos e sociais de interesse da comunidade; II. Disponibilizar conhecimentos teóricos e metodológicos do campo comum e das áreas de concentração em Ciências Sociais,

Comunicação e Artes e Ciências da Natureza; III. Construir instrumentos de pesquisa e extensão como possibilidade de suporte às práticas pedagógicas nas escolas e nas comunidades. IV. Valorizar os conhecimentos indígenas e o diálogo intercultural (PPP, 2008, p.13).

Em relação as línguas indígenas¹⁷ o curso tem como objetivo contribuir para a preservação e valorização das línguas maternas, ainda que detenham a compreensão de que este deve ser um projeto que parta das próprias comunidades (PPP, 2008, p.24). O Insikiran tem traçado algumas estratégias com o intuito de colaborar com o processo de revitalização da língua por meio da produção de materiais pedagógicos específicos, pesquisas, promoção de eventos culturais, cursos de extensão, contando com os próprios cursistas, assim como com colaboradores que não são do quadro efetivo de professores, já que atualmente não há nenhum professor efetivo bilíngue.

Um dos questionamentos que fizemos ao longo do estudo deste PPP foi como o curso de Licenciatura Intercultural tem discutido uma metodologia capaz de atender a diversidade sociolinguística e cultural de aproximadamente oito etnias. No entanto, o próprio projeto político pedagógico assume que é preciso avançar nesse aspecto e buscar desenvolver atendimento personalizado, assim como atividades diferenciadas (PPP, 2008, p.24).

Quanto ao perfil do formado, propõe-se um profissional que seja capaz de intervir na realidade indígena com a finalidade de proporcionar conhecimentos e práticas capazes de atender as expectativas formuladas pela própria comunidade (PPP, 2008, p.13).

Já em relação ao perfil do professor formador sugere-se que o profissional tenha sensibilidade as questões indígenas, uma qualificação em nível de pós-graduação, e/ou experiência comprovada na educação indígena, o que se entende que ser licenciado não seria um pré-requisito mínimo para atuação destes docentes. Consideramos que a falta desse critério pode vir a ser um obstáculo para uma atuação significativa da parte específica exigida nos cursos de licenciatura. Também há que se questionar, se a depender das novas situações esse professor indígena não poderá atuar em outro contexto que não seja em sua comunidade.

¹⁷ Roraima é um estado que conta com uma população indígena de aproximadamente 40 mil pessoas, falantes de aproximadamente treze línguas distintas. As línguas faladas estão classificadas em Tronco Aruak; Família Karib e a língua Yanomami, que não está classificada, sendo formada por várias outras - Sanumá, Ninam e Yanomami (PPP, 2008, p.23)

Do ponto de vista legal, a proposta de criação de instituições escolares bilíngues e interculturais voltadas aos povos indígenas está fundamentada no art. 78 da LBD:

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** (BRASIL, 1996. grifo nosso).

Já a justificativa de criação de uma educação diferenciada e específica partiu da constatação de alguns determinantes históricos, entre eles a forma de organização e concepção de um modelo escolar pautado na assimilação e integração, ocasionando grandes perdas a essas populações. Esse modelo se arrastou até a década de 1980, quando a população indígena conquista o reconhecimento de suas formas de vida, essa nova situação abriu uma nova possibilidade para o modelo escolar indígena, que até então, baseava-se em um projeto integracionista e homogeneizador.

Por força desta experiência, é que a educação escolar é vista até hoje com tantas ressalvas pelos indígenas, ainda que tenham chegado à conclusão de que o acesso ao conhecimento científico é necessário para a resistência e garantia dos direitos sociais conquistados.

A escola/ instituição de ensino representa um espaço importante para se resgatar e fortalecer os laços culturais tão ameaçados pelo avanço da sociedade capitalista sobre as terras indígenas. Por isso, a exigência dos movimentos e organizações indígenas na oferta e consolidação projetos e programas voltados para a formação de professores indígenas, como por exemplo, o curso de licenciatura Intercultural do Insikiran.

Antes de ser um privilégio das populações indígenas locais, a criação de um curso de formação superior específico, intercultural, que atenda aos professores indígenas e respeite a diversidade sociocultural de Roraima, representa mais um passo no cumprimento das leis brasileiras que reconhecem que os povos indígenas possuem direitos específicos e diferenciados. **Ao mesmo tempo, garante-se o acesso democrático destes povos aos conhecimentos técnicos e científicos, possibilitando que o ensino das escolas indígenas ganhe em qualidade** (PPP, 2008, p.15-16 - grifo nosso).

É preciso destacar algumas considerações importantes que o PPP apresenta, entre elas, a defesa da construção de uma escola diferenciada e específica, mas que também garantam o acesso aos conhecimentos técnicos e científicos.

A proposta curricular apresentada pelo PPP fala de um modelo aberto e flexível, enfatizando seu caráter dinâmico a partir das experiências e contribuições realizadas pelos sujeitos envolvidos. Propõem-se a partir dos problemas locais, construir um diálogo intercultural entre as distintas ciências apoiada em uma abordagem transdisciplinar. O conteúdo está organizado por meio de temas contextuais que partem dos interesses suscitados pelos próprios alunos e que devem ser relacionados as especificidades de cada área de conhecimento.

O currículo é desenvolvido a partir da articulação de diferentes áreas de conhecimento e de diversas experiências anteriores. Assim, as distintas áreas de conhecimentos se entrelaçam, complementam-se e reforçam-se mutuamente para efetivar o trabalho de construção e de reconstrução de conhecimentos da sociedade, do sistema econômico, dos sistemas de comunicação, da tecnologia, dos valores e atitudes e das concepções estéticas, dentre outras questões enfrentadas pela formação de professores numa perspectiva intercultural. **Os conteúdos das diferentes áreas são trabalhados simultânea e integradamente, buscando-se estabelecer uma relação entre os conhecimentos científicos e os conhecimentos tradicionais do cotidiano das comunidades. A teoria e a prática pedagógica estão integradas ao longo de todo o período de formação do cursista, que privilegia uma construção transdisciplinar** (PPP, 2008, p.27 grifo nosso).

Sabendo que a interculturalidade e a abordagem transdisciplinar se apresentam como uma ponte entre conhecimento tradicional e a ciência, a prática pedagógica dos professores deve estar preparada, para dar conta dessa complexa relação, de modo que o professor possa mediar o processo de aprendizagem munido de conhecimentos que possibilitem essa transição entre duas realidades que se distinguem, mas que fazem parte de um mesmo todo. Já em relação ao estágio curricular supervisionado, momento de suma importância para a formação docente, o mesmo aproxima-se mais da ideia de reconhecimento das especificidades de cada povo, ou seja, da valorização dos aspectos culturais do que propriamente da prática docente.

Para articular os conteúdos “científicos” com os “saberes indígenas”, há uma preocupação permanente em ver o processo de estudo, de construção e criação de conhecimentos como um diálogo desenvolvido, não apenas

entre saberes, mas entre povos e culturas diferentes. Desta forma as aulas têm a preocupação de explorar os conhecimentos que os cursistas possuem[...] É nesse diálogo intercultural que se buscam estratégias de construção de conhecimentos sem “anular” as formas tradicionais de entender a relação homem e natureza no contexto da educação escolar indígena (PPP, 2008, p.28).

O elo entre comunidade e escola deve ser capaz de proporcionar uma compreensão da realidade social à luz da ciência e do conhecimento tradicional indígena e que o leve para uma mudança de consciência e para uma prática transformadora.

O currículo do curso de Licenciatura Intercultural deverá estar fundamentado no contexto das comunidades indígenas e o professor cursista será formado para responder a esta realidade específica. Portanto, **a concepção da formação em Licenciaturas deverá adquirir um novo enfoque**, tendo como perspectiva atender às escolas indígenas[...] para tanto, **o currículo, em vez de estar organizado pelo tradicional sistema de disciplinas estanques, terá uma abordagem transdisciplinar**, que é relevante para o entendimento das questões locais. Assim, a metodologia busca não somente a valorização dos conhecimentos ancestrais, mas também a pesquisa dos conhecimentos adquiridos pelos povos envolvidos (PPP, 2008, p.18 grifo nosso).

O estudo sobre o currículo é um campo complexo que exige sustentação teórica e prática. A elaboração do currículo do curso de licenciatura intercultural afirma-se embasado nas teorias críticas, assegurando que o currículo é um espaço de poder e de reprodução social, e que reportam, em alguma medida, as relações de produção vigentes. Apesar de concordarmos com a afirmação acima, percebe-se ao mesmo tempo, uma aproximação às teorias chamadas de pós-críticas¹⁸, assim como também pelas ideias de Dewey, quando se utilizam de termos como *resoluções de problemas sociais, vivências dos sujeitos*, assim como suas experiências. Cabe destacar o papel de Anísio Teixeira, Lourenço Filho e Fernando de Azevedo, que influenciados pelo pensamento de John Dewey, adotaram um pensamento educacional adequado à conjuntura social brasileira expressa no Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova¹⁹ cujo caráter idealista e liberal marcou o Movimento da Escola Nova. (ROMANELLI, 1999).

¹⁸ Peter McLaren, Gilles Deleuze, Stuart Hall, Michel Foucault entre outros. As teorias pós-críticas, enfatizam a questão da diversidade cultural, do pluralismo de ideias, trabalhando com ênfase no relativismo cultural e epistemológico (DUARTE, 2010).

¹⁹ A expressão máxima do escolanovismo no Brasil é, certamente, o Manifesto dos Pioneiros de 1932, elaborado pela Associação Brasileira de Educação (ABE).

Para Lopes e Macedo (*apud* Malanchen, 2016) a defesa central de Dewey é de que sejam levadas em consideração as experiências do cotidiano do sujeito e que estas sejam atreladas às atividades da escola, como por exemplo, as questões familiares. Por essas características, é que educadores como Duarte, Saviani associam a pedagogia de projetos e a pedagogia multiculturalista aos métodos escolanovistas. O pós-modernismo também tem seu espaço nessa proposta, já que defende a experiência pessoal e suas interpretações acima do conhecimento científico, o que expressa em parte a ideologia baseada no capital e na sua lógica individualizada.

Para Malanchen, o multiculturalismo é uma teoria que tem orientado os estudos sobre o currículo no Brasil, e servindo como alternativa de debate sobre problemas sociais que envolvem grupos minoritários, como por exemplo os indígenas.

A especialização profissional escolar é característica das sociedades ocidentais, ao passo, que nas sociedades indígenas valoriza-se a **indissociabilidade do aprender e do fazer no processo de formação**. Sendo assim, este Projeto Político-Pedagógico apresenta uma proposta alternativa à forma compartimentada do processo de ensino e aprendizagem e a fragmentação das áreas de conhecimento e dos conteúdos curriculares, como acontece nos cursos tradicionais (PPP 2008, p.18-19 – grifo nosso).

Convém ressaltar que as conexões semânticas que envolvem os termos *“indissociabilidade do aprender e do fazer no processo de formação”* pode ser aproveitadas por divergentes teorias. Poderíamos dizer que esse processo não é exclusivo das sociedades indígenas, já que é notório e consagrado a questão da teoria e prática nas teorias educacionais. Por outro lado, atribuiu-se certa distorção de sentido e significado quando desenvolvida pelas chamadas novas pedagogias, e que hoje compõe os principais documentos educacionais amparados em conteúdos como o do relatório Jaques Delors, fundadas no lema construtivista “aprender a aprender” e em outros desdobramentos, como por exemplo, a epistemologia da prática.

O curso buscará a transdisciplinaridade e será desenvolvido através da pedagogia de projetos, com temas, atividades e objetivos definidos, tendo a preocupação de selecionar as questões fundamentais a serem priorizadas e as áreas de conhecimentos específicos, que podem contribuir para a reflexão das problemáticas levantadas. **O Curso visa a produzir saberes que privilegiem conteúdos novos e adequados às necessidades do professor indígena e as suas comunidades, reunindo**

elementos que possibilitem o desenvolvimento de habilidades e de valores relevantes para a prática cotidiana. O Curso prevê, desse modo, procedimentos que criem condições de atingir os objetivos traçados a partir de alguns eixos norteadores, quais sejam: a) as expectativas da comunidade e o planejamento participativo, b) a valorização dos conhecimentos locais e o diálogo intercultural e c) o ensino pela pesquisa[...] (PPP, 2008, p. 19).

Na citação acima, percebe-se alguns termos que são associados a pedagogia do aprender a aprender, como pedagogia de projetos, habilidades, prática cotidiana. Para Duarte (2007) a pedagogia de projetos está diretamente relacionada com a tese piagetiana de que o método a ser utilizado é mais importante do que o conhecimento mediado pelo professor. Somado a isso, defende-se que as atividades escolares não devam necessariamente estar dispostas em currículos previamente organizados, mas ao contrário deve surgir espontaneamente dos próprios alunos.

Peternella (2016) também entende que a proposta vigente de educação escolar indígena tem restringido o conteúdo escolar aos elementos culturais dos grupos indígenas, desconsiderando o ensino de conhecimentos que permitam compreender os determinantes dos conflitos de terra, da violência, da exploração e da miséria a que estes povos estão submetidos, corroborando com o propósito de apaziguamento das tensões como proposto, por exemplo, no Relatório Delors. A autora destaca que a formação por esse viés não possibilita a apreensão das contradições da sociedade e nem de suas causas, fortalecendo a pedagogia do aprender a aprender que fragmenta a realidade, relativiza o conhecimento científico e o conceito de verdade.

A ênfase dada aos aspectos culturais pela educação escolar indígena serviu de suporte inicial, já que uma das finalidades desta modalidade educacional construída na década de 1990 era buscar a valorização de tradições que estavam sendo esquecidas por forte influência da situação precária de vida dessas populações e pelo modelo escolar que antes se pautava pela adaptação desses povos a sociedade ocidental. Contudo esta ênfase se demonstrou insuficiente, já que o domínio do conhecimento da sociedade envolvente pode vir a auxiliar o despertar da consciência, das contradições e das complexidades dos problemas e dos desafios enfrentados diante do mundo contemporâneo.

Duarte (2007) afirma que os impactos mais agudos da pedagogia multiculturalista estão no currículo escolar. Por isso um dos maiores desafios da

licenciatura intercultural é atender aos aspectos teóricos de base científica, que compõe a formação do professor, sem deixar de relacioná-lo com a realidade dos povos indígenas e seus aspectos culturais.

“[...] é urgente que a Universidade possibilite o acesso destes professores aos **conhecimentos produzidos pela humanidade** como um caminho de incentivo à pesquisa do seu próprio universo cultural, fomentando a consciência das suas estratégias de sobrevivência e contribuindo para a preservação da memória e de seus acervos culturais” (PPP, 2008, p.18 grifo nosso).

É importante destacar alguns aspectos que podem caracterizar conflitos no documento sistematizador do PPP, como por exemplo, quando afirma que os conteúdos relevantes e significativos são aqueles que tenham alguma utilidade prática no cotidiano desses alunos, o que nos remete a certo utilitarismo e pragmatismo, onde o valor do conhecimento está quando o mesmo pode ser empregado em problemas de ordem cotidiana. A prática passa então a determinar o conhecimento teórico, definindo assim os novos conteúdos escolares sugerindo uma aproximação à epistemologia da prática²⁰. Por outro lado, temos algumas situações que reconhecem a necessidade de se ter acesso aos conteúdos escolares de base científica e tecnológica, habilitando-os de maneira qualitativa para uma formação técnica capaz de oferecer autonomia aos seus próprios projetos societários. Esse movimento entre mais de uma teoria pedagógica que temos observado no PPP traz certo grau de ecletismo, contradições e conflitos perigosos para o desenvolvimento de uma ação consciente e transformadora.

Nesse sentido, as ideias presentes nos documentos analisados e especificamente no PPP de licenciatura intercultural sugerem que os pressupostos educacionais estão orientados por uma política cujos fundamentos apontam para concepções pós-modernas, e que acabam se sobrepondo às necessidades educacionais dos povos indígenas. Esses fundamentos hegemônicos que regem as pedagogias contemporâneas contribuem para a formação de uma postura adaptativa da sociedade capitalista e não de sua superação.

²⁰ SCHÖN, D. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, Belo Horizonte, n. 13, p.5-24, 2000.

O projeto educacional do Insikiran busca o caminho do planejamento participativo, principalmente, no que diz respeito às perspectivas comunitárias dos povos indígenas. No entanto, é preciso avançar e compreender a relevância dos conhecimentos escolares para a consolidação desses projetos.

Podemos dizer que a proposta de licenciatura intercultural para professores indígenas está mais voltada em formar um professor que seja capaz de desenvolver e orientar projetos comunitários, do que adquirir os conhecimentos filosóficos e científicos que deveriam permear qualquer modalidade que se propõe a formar professores para atuar na educação básica das escolas indígenas. Esses conhecimentos é que facilitarão a análise, a interpretação e a ação para atuar na realidade que estejam inseridos. Por fim, o projeto salienta a importância de romper com a dicotomia entre teoria e prática, no entanto, o que se percebesse a partir dos conceitos empregados no decorrer da proposta é uma tendência em sobrepor a prática sobre a teoria, causando desequilíbrio entre essas duas unidades dialéticas.

De acordo com Mello e Lugle (2014) toda prática pedagógica está alicerçada em uma teoria, seja de maneira consciente ou inconsciente. Em relação aos conteúdos escolares é preciso estar atento se os temas que integram os currículos são constituídos de conteúdo e questões problematizadoras, já que a aprendizagem deve ser interpretada como um caminho que possibilita ao sujeito social transformar-se e transformar seu contexto.

O projeto pedagógico da formação de professores indígenas em nível superior está vinculado do ponto de vista legal, ao projeto mais amplo da educação nacional, apoiado, portanto nas ideias pós-modernas e no multiculturalismo por meio do discurso da interculturalidade como ferramenta para superação das desigualdades oriundas de problemas de ordem cultural.

Por fim o documento em questão afirma que não existem modelos prévios para a construção de um curso desta natureza, o que nos faz pensar na necessidade de aprofundar estudos sobre a formação de professores indígenas, assim como nas teorias pedagógicas aplicadas a este contexto. Também fazem o uso do termo *pedagogia crítica*, embora aí também lhe sobressaia um arranjo fundamentalmente “ecletico”, referindo-se ao multiculturalismo, as suas convicções no relativismo cultural e na valorização exacerbada à subjetividade como alternativas aos problemas eminentes relacionadas às minorias étnicas. É preciso

mais que um diálogo equilibrado entre saberes tradicionais e os conhecimentos científicos para a construção desse projeto político pedagógico em atendimento às demandas dos povos indígenas.

As áreas de conhecimento assumem a forma de Projetos Pedagógicos, definidos a partir da problematização das situações concretas das comunidades indígenas. Cada projeto pedagógico possui um Tema Contextual, que será abordado de forma transdisciplinar (PPP, 2008, p.37).

Os quadros abaixo apresentam os modelos adotados para uma abordagem transdisciplinar e foi extraído do PPP de Licenciatura Intercultural (2008). O *mapa conceitual mínimo* é definido para cada projeto pedagógico, onde estão elencados os conteúdos curriculares que serão trabalhados ao longo do respectivo projeto. Para fins de exemplificação, apresentaremos apenas a matriz conceitual da formação pedagógica específica e o tema conceitual de formação de professores.

Quadro 01 - Matriz Conceitual: Formação Pedagógica Específica

Os conteúdos a serem discutidos na área de Fundamentos Pedagógicos têm como proposta ofertar aos alunos conhecimentos que lhes possibilitem desenvolver pesquisas, bem como discutir e dominar de forma crítica os elementos básicos e fundamentais da construção de uma educação intercultural

Habilidades gerais:

- Discussão do papel do professor indígena;
- Discussão teórica e prática da construção do Projeto Político-Pedagógico;
- Reflexão crítica da história da educação escolar indígena;
- Reflexão do campo legal e normativo que fundamenta a proposta de uma educação intercultural e de uma escola específica e diferenciada;
- Reflexão crítica da construção de um currículo de base interdisciplinar

Fonte: PPP, 2008, p.38.

Quadro 02 - Temas Contextuais da Matriz Conceitual: Formação Pedagógica Específica

Formação Pedagógica Específica (FPE) Código	Tema Contextual	Carga Horária (p) presencial UFRR (a) encontro pedagógico comunidades
FPE-1	Fundamentos Legais da Educação Escolar Indígena	144 hs. (p)+20 hs. (a) Total 164 hs
FPE-2	Fundamentos Pedagógicos da Educação Escolar Indígena	144 hs. (p)+20 hs. (a) Total 164 hs
FPE-3	Sistemas de Ensino e Gestão Escolar Indígena	144 hs. (p)+20 hs. (a) Total 164 hs
FPE-4	Formação de Professores	144 hs. (p)+20 hs. (a) Total 164 hs
FPE-5	Material Didático I	144 hs. (p)+20 hs. (a)

		Total 164 hs
CS-1	Cultura, Identidade e Educação (Introdutório da área de Ciências Sociais)	144 hs. (p)+20 hs. (a) Total 164 hs
CA-1	Diversidade de linguagens e políticas lingüísticas (Introdutório da área de Comunicação e Artes)	144 hs. (p)+20 hs. (a) Total 164 hs
CN-1	Meio Ambiente e Qualidade de Vida (Introdutório da área de Ciências da Natureza)	144 hs. (p)+20 hs. (a) Total 164 hs
08 Temas Contextuais	Total Carga Horária	1.312 hs/aula de 50 min

Fonte: PPP, 2008, p. 38

Quadro 03 – Tema Contextual de Formação de Professores e mapa conceitual mínimo (Formação Pedagógica Específica)

Tema Contextual	Conjunto de conhecimentos	Mapa conceitual mínimo	Atitudes/valores e habilidades	Carga Horária
Formação de Professores Cód. FPE-4	História Ciência Política Educação Antropologia	<p>1 – O papel histórico dos indígenas nas instituições educacionais -discussão do papel histórico dos indígenas como agentes de intervenção, em diferentes projetos educacionais para os índios. -o surgimento do movimento indígena e indigenista e suas repercussões para o repensar da educação escola indígena.</p> <p>2 – As políticas indígenas e a formação do professor. -a formação do professor e as demandas das comunidades (econômicas, lingüísticas, culturais, etc.). - reflexão sobre a Declaração de Princípios da COPIAR e de</p>	Compreensão do papel do professor na comunidade indígena em relação às demandas internas e externas.	144 h (p) 28 h

		<p>outros documentos.</p> <p>3 – A construção da educação intercultural nas políticas de educação. -reflexão sobre o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), da LDB, da Resolução n. 02/99 / CNE-CEB, da Resolução n. 03/99- CNE-CEB, bem como dos Referenciais para a Formação de Professores Indígenas.</p> <p>4 – A formação de professores indígenas e a interface com as demais políticas setoriais destinadas aos povos indígenas.</p>		
--	--	---	--	--

Fonte: PPP, 2008, p. 39

As origens da modalidade do currículo integrado estão relacionadas segundo Santomé (1998) a mudanças nos processos de produção e que atingiram diretamente a função da educação e de suas práticas. Para o autor, o distanciamento existente entre a realidade e as instituições escolares tem influenciado negativamente a concepção de currículo assim como as suas propostas. Algumas terminologias como interdisciplinaridade, educação global, metodologia de projetos tem traduzido filosofias bastante semelhantes, e que refletem a dificuldade de superar alguns problemas relacionados às práticas escolares, especialmente as curriculares.

Santomé (1998) também afirma que a fragmentação da cultura escolar está diretamente associada à política de fragmentação dos processos de produção que a partir da globalização da economia (internacionalização da produção capitalista) e

de seu novo formato flexível apresenta novas necessidades envolvendo outros conhecimentos, valores e perfis profissionais influenciados pelos modelos empresariais, e que terão nos espaços escolares o meio para desenvolver tais habilidades. A pedagogia das competências²¹ é uma concretização desse processo e integrante de uma ampla corrente educacional nomeada por Duarte (2003) como pedagogia do aprender a aprender.

Saviani (1997) salienta que uma das tarefas da educação escolar implica em identificar as formas mais desenvolvidas em que o saber objetivo se expressa, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo suas principais manifestações, transformando o saber objetivo em saber escolar de modo que os alunos possam não apenas assimilá-los, mas compreender todo o seu processo de produção bem como de suas tendências. Essa perspectiva que trazemos para orientar qualquer projeto educacional que tenha como alcance uma prática transformadora e orientada para a socialização do conhecimento e elevação das massas exploradas e oprimidas.

[...] o termo interdisciplinaridade surge ligado à finalidade de corrigir possíveis erros e esterilidade acarretada por uma ciência excessivamente compartimentada e sem comunicação interdisciplinar. Nesse sentido a crítica à compartimentação das matérias será igual a dirigida ao trabalho fragmentado nos sistemas de produção da sociedade capitalista, à separação entre trabalho intelectual e manual, entre teoria e a prática, à hierarquização e ausência de comunicação democrática entre os diferentes cargos de trabalho em uma estrutura de produção capitalista, entre humanismo e técnica, etc. (Santomé, 1998, p.62).

Para Santomé (1998) uma das formas de ocorrência da interdisciplinaridade se dá por meio da integração ou fusão entre partes de diferentes disciplinas, mas que compartilham o mesmo objeto de estudo. Esse é o caso de disciplinas como, por exemplo, biogeografia, geomorfologia, psicopedagogia e tantas outras. Como se pode perceber as propostas interdisciplinares surgem e desenvolvem-se apoiando-se nas disciplinas, portanto, para que haja interdisciplinaridade, é preciso que haja disciplinas. “A interdisciplinaridade é fundamentalmente um processo e uma filosofia

²¹ A pedagogia das competências associada ao nome de Phillipe Perrenoud está presente em grande parte dos documentos curriculares oficiais do Brasil. A formação por competências defendida por Perrenoud se estrutura na lógica do treinamento (*coaching*), não por coincidência atualmente muito presente no mundo do trabalho.

de trabalho que entra em ação na hora de enfrentar os problemas e questões que preocupam em cada sociedade” (Santomé, 1998, p.65).

Segundo Santomé (1998), Jean Piaget propõe níveis de colaboração e integração de disciplinas que se dividem em multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade.

1. *Multidisciplinaridade*: Considerado o primeiro nível de integração, onde se une diferentes áreas para discutir maiores níveis de cooperação. Ou seja, uma justaposição de diferentes matérias, trabalhadas conjuntamente, sem, no entanto explicitar claramente as possíveis relações entre elas.
2. *Interdisciplinaridade*: Nível intermediário, onde já é possível um intercâmbio entre as áreas de conhecimento das diferentes disciplinas.
3. *Transdisciplinaridade*: Considerada como o nível mais avançado de integração, trata-se da construção de um sistema sem fronteiras entre as disciplinas. (Santomé, 1998, p.71).

Santomé (1998) explica que no campo de estudos sobre a transdisciplinaridade diversos pesquisadores acreditam que ainda não possuímos nenhum modelo de transdisciplinaridade suficientemente elaborado e que tenha atingido um nível que nos de condições de afirmar ser uma abordagem inteiramente transdisciplinar. Isso não significa que as práticas educacionais não devam propor ou incentivar a abordagem transdisciplinar, mas para que a mesma ocorra, é necessária dedicação, estudo e espírito crítico, caso contrário estará a serviço de interesses baseados na internacionalização das práticas educacionais e que não servem para a resolução dos problemas de ordem social, tecnológica e científica. Portanto, a superação almejada do currículo fragmentado não poderá ocorrer de forma espontânea, mas por uma ação planejada e que possibilite aos indivíduos a apropriação dos conteúdos históricos que se expressam em conceitos científicos, cumprindo assim, com a função de transferir às conquistas científicas e culturais as novas gerações (Abrantes e Martins, *online*).

O projeto de educação escolar indígena alicerçado na educação intercultural tem mostrado sinais de assimilação da educação construtivista, na qual o aluno aprende somente à luz da prática cotidiana, tentando retirar da escola a atividade

intelectual que lhe é própria e definindo novas concepções e princípios da educação, incluindo uma nova visão de homem, de sociedade e de conhecimento.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A composição deste trabalho se materializou em um esforço para evidenciar como vem sendo operada a política educacional indígena no Brasil a partir dos anos 1990 e como ela tem se refletido na elaboração de propostas educacionais. O objetivo central desta pesquisa esteve ancorado em compreender como essas políticas educacionais foram incorporadas no projeto político pedagógico da Licenciatura Intercultural do ano de 2008 do Insikiran/UFRR em Boa Vista, Roraima, a partir da identificação dos pressupostos filosóficos e pedagógicos contidos neste documento.

A perspectiva materialista histórico-dialética reconhece nos conflitos e contradições a fonte do conhecimento e da verdade, onde, orientada pela materialidade histórica dos homens vincula-se a uma concepção de mundo de forma conjunta. Diante do cenário encontrado no campo educacional e da necessidade de uma leitura que envolvesse a totalidade desta realidade, entendeu-se que este método, teria condições e os elementos necessários para investigar e compreender que papel as políticas educacionais têm cumprido na atualidade, ressaltando a função social do conhecimento na busca de transformar e enriquecer a própria existência humana.

A finalidade do materialismo histórico dialético como método interpretativo e transformador da realidade é, em última instância, um mergulho nas profundezas daquilo que denominamos conhecimento. Apesar da busca pelo autêntico, as formas com que a educação escolar indígena vem se moldando evidencia uma inclinação ao modelo capitalista por meio das ideias pós-modernas que tem se apropriado principalmente dos debates relacionados à cultura, identidade, a diversidade e ao pluralismo. Esse novo pluralismo inspirado pela corrente pós-moderna, revela suas limitações tanto teóricas quanto políticas quando tenta negar a importância do conceito de classe nas democracias capitalistas. Essa negação expressa o interesse da sociedade do consumo, em que a diversidade passa a se comportar como mercadorias travestidas de uma suposta valorização de identidades sociais (Wood, 2011).

O senso comum atribui à educação o grande compromisso de ser a principal responsável pelas mudanças necessárias na sociedade atual. Ou seja, as conquistas e fracassos de nossa sociedade passam a ser tarefa da escola, atribuindo-a a incumbência de ser a redentora da humanidade. Contudo, definir aqui uma postura ingenuamente otimista ou irracionalmente pessimista, não ajuda na compreensão da complexidade que envolve a sociedade contemporânea e suas múltiplas determinações. Para isso buscamos alicerce em uma teoria capaz de equacionar os problemas existentes de modo que reflita a realidade como ela é e não apenas como aparenta ser.

Algumas fontes estatísticas, ainda que saibamos da sua limitação para explicar a realidade, aponta para dados um tanto contraditórios. Hoje, apesar de acompanharmos um crescimento em relação à formação e instrução em níveis superiores de ensino da população em geral, constatamos o aumento da taxa de desemprego. O que então, poderia justificar uma população que avança em sua escolaridade e não encontra espaço no mercado de trabalho? Pode se dizer que a educação, isoladamente de outras políticas sociais, não seja suficiente para atender as necessidades reais da sociedade em seu funcionamento atual, haja vista que o mercado, força motriz do atual modelo capitalista, precisa ser regulado a partir da lei de oferta e da procura. Aliás, o mercado regula todos os aspectos da sociedade. Em se tratando das populações indígenas, a lógica é similar, a educação não será a via única para resolver os problemas iminentes destas sociedades, pois a mesma, ainda que com algumas situações de isolamento, tem aos poucos se integrado ao modelo produtivo e social vigente como consequência de uma forte pressão do grande capital em suas terras.

Com base nos estudos feitos para a realização desta pesquisa, uma de nossas conclusões é de que as políticas educacionais têm acompanhado a reorganização do modelo de produção capitalista, ou seja, à medida que o padrão de acumulação de capital precisa se reinventar para superar os períodos de crises, as políticas educacionais e todo o aparato estatal precisa se adequar no sentido de facilitar a entrada dessas novas configurações, que no campo educacional tem se conformado a partir das concepções pós-modernas e da ideologia neoliberal. Feita essas colocações, avançamos no próximo elemento intrínseco deste estudo que é

compreender os significados dessas políticas educacionais, assim como em que abordagens teóricas se amparam.

A internacionalização do capital trouxe novas formas de organizações mundiais a qual tem apresentado um decisivo papel na hegemonização dos valores e comportamentos da vida em sociedade, regidos a partir dos princípios neoliberais e determinando diretrizes em diversos setores como trabalho, saúde, educação, meio ambiente e outros.

As concepções pós-modernas, penetraram nas propostas educacionais com maior força entre os anos 1990 e 2000, mediante a implantação de modelos pedagógicos fundamentados em currículos baseados no desenvolvimento de competências individuais (Rodríguez, 2014, p. 131). Junto a esse novo referencial teórico, surgiu uma nova concepção de homem, de sociedade e de educação que irá primar pelo aligeiramento da formação docente, por um currículo centrado no relativismo epistemológico, e na defesa do cotidiano em detrimento do universal. Esses novos formatos educacionais, distanciam-se de uma proposta de formação humana voltada para uma prática social que possa fazer mudanças na realidade, e, por conseguinte, no plano do conhecimento sistematizado.

No campo das políticas educacionais para indígenas, o resultado foi à consagração de um sistema multifacetado, onde sua centralidade estaria alicerçada nos aspectos culturais, marginalizando assim o conhecimento científico necessário para se responder ao momento histórico e dar condições para que os povos indígenas reajam contra a dominação da ideologia neoliberal a partir da compreensão do funcionamento do modelo capitalista, assim como de suas formas de exploração e opressão, principalmente em relação aos grupos étnicos minoritários.

Definir e analisar um currículo apenas com base no que está exposto no PPP pode ser um risco, no entanto, é possível, ainda que inicialmente, perceber alguns elementos que possam indicar que esta proposta curricular não será capaz de oferecer um conteúdo consistente para atender ao perfil de um professor que seja capaz de compreender o mundo e sociedade e suas contradições mais veladas, assim como para atingir aos objetivos educativos e formativos previstos no projeto pedagógico. Ao levar isto em consideração, entendemos que todo currículo deve apontar para um ideal de ser humano a ser formado, apresentando de um lado, o

conteúdo específico, e de outro a formação humana decorrente desse processo de apropriação da riqueza imaterial da humanidade.

Dessa maneira, refletir coletivamente sobre os currículos das licenciaturas Interculturais é uma necessidade e uma tarefa de todos os envolvidos no processo de construção do projeto pedagógico, levando em consideração a realidade sociocultural dos povos indígenas, mas também o conjunto de aprendizagens significativas para a formação do professor. O envolvimento e a mobilização em torno da proposta curricular devem ser permanentes, passando por reflexões e avaliações do que se tem alcançado com os alunos em processo de formação.

Partindo do pressuposto de que uma educação intercultural deve ser constituída a partir de práticas pedagógicas, materiais didáticos, recursos próprios, e uma série de outras condições para que esse modelo se concretize, chamamos a atenção para o fato de que pensar uma educação intercultural não significa abrir mão do conhecimento sistematizado construído coletivamente pela humanidade.

O trabalho educativo não deve ignorar o conhecimento cotidiano, mas é preciso ir além, e construir um currículo escolar voltado para a apropriação do saber sistematizado e que dialogue com os projetos societários e identitários das comunidades indígenas. Para isso é necessário compreender os elementos que caracterizam o processo de formação do indivíduo, que para a abordagem marxista deve estar amparada em uma compreensão teórica histórico-crítica.

Cabe destacar que foi possível depreender dos documentos oficiais estudados uma assimilação de algumas características compatíveis às ideias pós-modernas, assim como também no PPP de Licenciatura Intercultural (2008), onde se percebeu algumas aproximações com as correntes escolanovistas e piagetianas-construtivistas, guiadas nesse contexto pelo multiculturalismo.

Ressalta-se, que, de modo geral, a política educacional voltada para os povos indígenas não está livre de determinações das forças produtivas e das relações de produções. De maneira mais específica, observa-se que apesar da luta pela participação e construção dessas políticas pelos próprios indígenas, suas diretrizes estão amarradas as concepções burguesas e hegemônicas da sociedade, tendo em vista a sua estruturação a partir das políticas definidas pelo Estado democrático burguês.

No caso da formação escolar voltada aos povos indígenas, essas políticas tornaram-se ainda mais restritas, reservando a esses grupos a ilusão de que a valorização de sua cultura por meio das instituições escolares seria capaz, de transformar a sua penosa realidade.

Nesse sentido, a presente investigação que traz a elucidação de algumas ideologias ocultas, nos permite compreender a direção dada aos documentos educacionais voltados aos povos indígenas, e de que, essas novas propostas não passam de velhas ideologias para cumprir com o papel de manutenção da hegemonia capitalista.

O respectivo projeto de formação de professores indígenas não conduz para um caminho de superação dos problemas inerentes às populações indígenas, mas apenas para um reconhecimento identitário. Por outro lado, entende-se que é necessário um primeiro passo no sentido de se constituir um espaço para discussões a respeito da sociedade em que vivemos e dos problemas de ordem social, econômica e cultural proveniente de suas contradições, ainda que esse debate ainda não tenha alcançado um nível de compreensão que supere a alienação presente na formação dos indivíduos.

Por fim, este trabalho buscou contribuir na construção de caminhos que possam colaborar no enfrentamento e obstáculos presentes na elaboração de uma proposta de Licenciatura Intercultural, tendo em vista ser um tema que carece se estruturar em vários sentidos, seja ele teórico, didático, metodológico. Os resultados encontrados não estão prontos e acabados, afinal trata-se de um processo complexo, que envolve um número considerável de questões de ordem subjetivas e objetivas, e que possui um dinamismo que não nos permite imediatismos.

Conclui-se que, ao mesmo tempo em que as políticas educacionais procuram garantir uma formação inicial ou continuada dos profissionais da educação com qualidade, elas também propõem mecanismos que podem, em outros momentos, fragilizar este processo de formação, pois não há uma definição clara do papel que a educação escolar indígena cumpre na atualidade.

5 REFERENCIAS

ABRANTES, A, A.; MARTINS, L, M. **Relações entre conteúdos de ensino e processos de pensamento**. Disponível em:
<http://www2.fc.unesp.br/revista_educacao/arquivos/Relacao_entre_conteudos_de_ensino_e_processos_de_pensamento.pdf> Acesso 10 fev.2018.

ALVES, J, A. Lindgren. **Excessos do culturalismo: pós-modernidade ou americanização da esquerda?** Impulso: Revista de Ciências Humanas. Piracicaba: UNIMEP, v. 13, n. 29, 2001.

ANDERSON, P. **As origens da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999.

ANISTIA INTERNACIONAL BRASIL. **Guarani-Kaiowá: à margem dos direitos**. Disponível em:< <https://anistia.org.br/guarani-kaiowa-margem-dos-direitos/ANISTIA> > Acesso em: 10 dez. 2017.

ANTUNES, R; ALVES, G. **As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital**. Revista Educação & Sociedade, Campinas: 25, n. 87, p. 335-351, maio/ago., 2004. Disponível em:
<<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n87/21460.pdf>> Acesso 28 mai. 2017.

ARELARO, L, R, G. **Ousar resistir em tempos contraditórios: a disputa de projetos educacionais**. In: Lombardi, C.J. (org.) Crise capitalista e educação brasileira. Uberlândia, MG: Navegando Publicações, 2016. p. 47-58.

BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes para a política nacional de educação escolar indígena**. Brasília: MEC/SEF/Comitê Nacional de Educação Escolar Indígena, 1994. (Cadernos da educação básica. Série Institucional).

_____. Lei Federal nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: Diário Oficial da República Federativa do Brasil, 23 dez. 1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília: MEC/SEF,1998. Disponível em:
<http://www.ufpe.br/remdipe/images/documentos/edu_escolar/ml_07.pdf>. Acesso: 18 jul. 2013

_____. **Plano Nacional de Educação**. Senado Federal/Unesco. Brasília: 2001.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais para a Formação de Professores Indígenas**. Brasília: 2002.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Luís Donisete Benzi Grupioni (Org.)– Brasília: 2006. Disponível em:<http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_volume8_formacao_de_professor_es_indigenas_repensando_trajetorias.pdf> Acesso: 30 jan.2017.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Estatísticas sobre educação escolar indígena no Brasil** – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2007.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação escolar indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola**. Cadernos Secad 3. Brasília: 2007.

CARVALHO, E, J, G; FAUSTINO, R, C. **Educação para a diversidade cultural: reflexões sobre as influências internacionais na atual política educacional**. Revista NUPEM, vol. 8, n. 15. 2016. Disponível em<<http://fecilcam.br/revista/index.php/nupem/article/view/755>> Acesso em 28 mai.2017.

CHAUÍ, M. – A tragédia neoliberal e a meritocracia. 8 de fev. de 2017. **Entrevista** Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=TUrmh9-bsR0> > Acesso: 14 mai. 2017.

COLLET, C, L, G. **Interculturalidade e educação escolar indígena: um breve histórico**. In: Cadernos de educação escolar indígena - 3º grau indígena. Barra do Bugres, MT: UNEMAT, v. 2, n. 1, 2003.

DELORS, J. (Org.). **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. UNESCO: Publicação MEC, 1998.

DERISSO, L, J. **Construtivismo, pós-modernidade e decadência ideológica**. In: MARTINS, L, M; DUARTE, N. (Orgs). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 51-61.

DUARTE, N. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. 3. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

_____. **Sociedade do conhecimento sociedade das ilusões**. Polêmicas de nosso tempo. Autores Associados, Campinas – SP: 2003.

_____. **Vigotski e o aprender a aprender: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

_____. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: MARTINS, Lúcia Márcia; DUARTE, Newton (Org.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2007.

EAGLETON, T. **As ilusões do pós-modernismo**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.
_____. A ideia de cultura. 2ª ed. São Paulo: Editora UNESP, 2011.

EVANGELISTA, O. **Algumas indicações para o trabalho com documentos**. In: SHIROMA, Eneida Oto. Dossiê: uma metodologia para análise conceitual de documentos sobre política educacional. Florianópolis: p.22-30, 2004. Disponível em: < <https://pt.scribd.com/document/359551509/Analise-Documental-Dossie-SHIROMAeneida-2> Acesso em 27 set.2015.

FAUSTINO, R, C. **Política educacional nos anos de 1990: o multiculturalismo e a interculturalidade na educação escolar indígena**. Tese (doutorado em educação) - Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis/SC: 2006.

FREITAS, M A, B de. **Insikiran: da política indígena à institucionalização da educação superior**. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação Sociedade e Cultura na Amazônia, Universidade Federal do Amazonas. Manaus, AM: 2017.

FUNAI. Fundação Nacional do Índio. Disponível em: < <http://www.funai.gov.br/index.php/educacao-escolar-indigena>>. Acesso em 27 set.2015.

GADOTTI, M. **Concepção dialética da educação: um estudo introdutório**. São Paulo: Cortez, 2006.

HALL, S. **Da diáspora: Identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: UFMG, 2009.

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL. Disponível em:< <https://www.socioambiental.org/pt-br>> Acesso em 23 set.2015.

_____. **Mineração em Terras Indígenas na Amazônia Brasileira**. Relatório. 2013. Disponível em:> https://www.socioambiental.org/sites/blog.socioambiental.org/files/publicacoes/mineracao2013_v6.pdf.> Acesso em 29 ago. 2017.

JACOMELI, M, R, M. **Dos estudos sociais aos temas transversais: uma abordagem histórica dos fundamentos teóricos das políticas educacionais brasileiras (1971-2000)**. 2004.Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas,SP: 2004.

JUTEAU, D. **Inmigración, ciudadanía y autogobierno: Québec en perspectiva**. Documentos CIDOB n.6 Migraciones. Barcelona, 2005.

KONDER, L. **O que é dialética**. São Paulo: Brasiliense, 2008.

LIMA, A C, de S; HOFFMANN, M, B. (orgs.). **Desafio para uma educação superior para os povos indígenas no Brasil**: Políticas públicas de ação afirmativas e direitas culturais diferenciadas. LACED-MN/UFRJ. Trilhas do Conhecimento. Rio de Janeiro: 2004. Disponível

em:<<http://www.trilhasdeconhecimentos.etc.br/livros/arquivos/desafios.pdf>> Acesso em 04 jun. 2017.

LIPOVETSKY, G. **Os tempos hipermodernos**. Barcarolla, 2004.

LUCIANO, G, S dos. **O Índio Brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, Brasília: 2006.

_____. **Educação Escolar Indígena no Brasil**: avanços, limites e novas perspectivas. In: 36ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED – 29/09 a 02/10/2013, Goiânia, 2013.

LÜDKE, M. ANDRÉ, M. **A pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LOMBARDI, J, C; SANFELICE, J,L. (Orgs.) **Liberalismo e educação em debate**. Campinas: Autores Associados. 2007.

LOMBARDI, J, C. **Reflexões sobre educação e ensino na obra de Marx e Engels**. Unicamp, Faculdade de Educação, março, 2010 (tese de livre docência).

LYOTARD, F. **A condição pós-moderna**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2013.

MALACHEN, J. **Cultura, Conhecimento e Currículo**: contribuições da pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2016.

MARX, K; ENGELS F. **A ideologia alemã**. Martins Fontes, São Paulo: 2002.

MELIÀ, B. **Educação indígena na escola**. In: I Congresso Internacional de educação Indígena (Conferência). Dourados, MT: 23 – 27/03/1998.

MELLO, S, A; LUGLE, A M, C. **Formação de professores**: implicações pedagógicas da teoria histórico-cultural. Revista Contrapontos - Eletrônica, Vol. 14 - n. 2 - mai-ago 2014. p. 259-274. Disponível em:< <file:///C:/Users/2209531/Downloads/4763-16181-1-PB.pdf>> Acesso em 20 mai.2017.

MORAES, M. C. M. **Os pós ismos e outras querelas ideológicas**. Disponível em:< <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/10856/10334> >Acesso em 25 mai. 2017.

_____. **O renovado conservadorismo da agenda pós-moderna.** Disponível em:<<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/477/481>> Acesso em 25 mai. 2017.

ORSO, P, J. **Neoliberalismo: equívocos e consequências.** In: Lombardi, J. C.; Sanfelice, J.L. (Org.). Liberalismo e educação em debate. Campinas: Autores Associados, 2007.p.163-183.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Relatório especial sobre os direitos dos povos indígenas do Brasil.**2016. Disponível em:<<http://www.onu.org.br/>> Acesso em 05 jul. 2017.

OXFAM. Oxford Committee for Famine Relief. **Uma economia para os 99%.** Relatório. 2017. Disponível em:< <https://www.oxfam.org.br/publicacoes/uma-economia-para-os-99>> Acesso em 13 mai. 2017.

PALUDO, C.; VITÓRIA, F. B. **Contribuições do materialismo histórico-dialético para o entendimento da política pública social na atualidade.** In: SILVA, da M. Abadia (org.). O método dialético na pesquisa em educação. Campinas: Autores Associados, pp.99-130.

PETERNELLA, A. **A relação teoria e prática na formação do pedagogo: contribuições da teoria histórico-cultural.** 2011. 185f. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá. Maringá, PR: 2011.

PINTO, A, V. **Ciência e existência:** problemas filosóficos da pesquisa científica. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

RODRIGUEZ, M, V. Pesquisa social: contribuições do método materialista histórico-dialético. *In:* CUNHA, C; SOUSA, J, V; SILVA, M, A. (Orgs). **O método dialético na pesquisa em educação.** Autores Associados, Campinas – SP: 2004.

SANTOS, A, G; NETO F, A. **Genocídio indígena e perseguição à igreja católica em Roraima.** São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2016.

SANTOMÉ, J,T. **Globalização e Interdisciplinaridade:** o currículo integrado. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. 6.ed. Autores Associados, Campinas – SP: 1997.

_____. **Educação: do senso comum a consciência filosófica.** Autores Associados, Campinas – SP: 2009.

Universidade Federal de Roraima. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura Intercultural.** Instituto Insikiran. Boa Vista, RR: 2008.

VÁZQUEZ, A, S. **Filosofia e Circunstâncias.** Civilização brasileira. Rio de Janeiro: 2002.

VEIGA, I, P, A. **Projeto Político-Pedagógico da escola**: uma construção coletiva. In: Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção possível. Campinas: Papirus, 1995

WOOD, E, M. **Democracia contra o capitalismo**: a renovação do materialismo histórico dialético. São Paulo: Boitempo, 2011.

WWF. RENCA **Situação legal dos direitos minerários da reserva nacional do cobre**. Relatório. 2017. Disponível em: <
http://d3nehc6yl9qzo4.cloudfront.net/downloads/renca_vreduzida.pdf. Acesso em:>
27 ago. 2017.

ROMANELLI, O, O. **História da Educação no Brasil**. 22ªed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

TARDIF, M. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários**: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. Revista Brasileira de Educação, Belo Horizonte: n. 13, p.5-24, 2000.