

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

**ANÁLISE REFLEXIVA DO REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL
PARA AS ESCOLAS INDÍGENAS NA CONEXÃO COM OS SABERES
INDÍGENAS**

GLEIDIANE BRITO DE ARAÚJO ROCHA

Dissertação
Mestrado em Educação
Boa Vista/RR, mês de agosto, 2019.



GLEIDIANE BRITO DE ARAÚJO ROCHA

**ANÁLISE REFLEXIVA DO REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL
PARA AS ESCOLAS INDÍGENAS NA CONEXÃO COM OS SABERES
INDÍGENAS**

Dissertação apresentada à banca de defesa do programa de Pós-graduação e Pesquisa em Educação da UERR/IFRR, como parte dos requisitos para obtenção de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação e Interculturalidade.

Linha de Pesquisa 02: Educação do Campo, Educação Indígena e Interculturalidade.

Orientador: Prof.^a Dr.^a Roseli Bernardo Silva dos Santos

Boa Vista/RR, mês de agosto, 2019.

Copyright © 2019 by Gleidiane Brito de Araújo Rocha

Todos os direitos reservados. Está autorizada a reprodução total ou parcial deste trabalho, desde que seja informada a **fonte**.

Universidade Estadual de Roraima – UERR
Coordenação do Sistema de Bibliotecas
Multiteca Central
Rua Sete de Setembro, 231 Bloco – F Bairro Canarinho
CEP: 69.306-530 Boa Vista - RR
Telefone: (95) 2121.0946
E-mail: biblioteca@uerr.edu.br

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

R672a Rocha, Gleidiane Brito de Araújo.
Análise reflexiva do referencial curricular nacional para as escolas indígenas na conexão com os saberes indígenas. / Gleidiane Brito de Araújo Rocha. – Boa Vista (RR) : UERR, 2019.
93 f. il. Color 30 cm.

Dissertação apresentada à banca de defesa do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Acadêmico, da Universidade Estadual de Roraima com o Instituto Federal de Educação de Roraima, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a Orientação da Prof.^a. Dr.^a. Roseli Bernardo Silva dos Santos.

1. Educação escolar Indígena 2. Cultura e Diversidade 3. RCNEI I. Santos, Roseli Bernardo Silva dos (orient.) II. Universidade Estadual de Roraima – UERR III. Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia de Roraima – IFRR IV. Título

UERR.Dis.Mes.Edu.2019.14 CDD – 371.97 (21. ed.)

FOLHA DE APROVAÇÃO

GLEIDIANE BRITO DE ARAÚJO ROCHA


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

Aprovado em:

Banca Examinadora


PROF^a. DR^a. ROSELI BERNARDO SILVA DOS SANTOS
Orientadora
IFRR


PROF^a. DR^a. MARISTELA BORTOLON DE MATOS
Membro Titular Interno
IFRR


PROF. DR. JONILDO VIANA DOS SANTOS
Membro Titular Externo
UFRR

Boa Vista – RR

2019

DEDICATÓRIA

A Deus, por ser o meu amparo nas horas de aflição e minha fortaleza nos momentos de angustias, e consolador nas horas de desânimos, a ele toda honra e toda glória, pois sem ele seria impossível realizar meus objetivos.

A minha mãe, Maria do Carmo, mulher forte, com seu jeito meigo e frágil é uma mulher guerreira, batalhadora e que dedica a sua vida a fé cristã e adoração a Deus. Sempre orando e intercedendo pela vida de seus filhos.

Ao meu pai Antônio Monteiro (Im memoriam), Homem honesto, batalhador, que sofreu muito na vida para criar os filhos, mas sempre com trabalho e honestidades, quantas vezes deu seu último centavo para eu poder pagar a tarifa do ônibus e não faltar aulas no magistério, frisava a importância dos estudos e o quanto era orgulhoso pela filha que tinha, (saudades eternas).

Aos meus filhos, Yury Alexandro, Emelly Kamilly e Evellyn Sarah, por serem a razão das minhas lutas e conquistas diárias, e por serem meus filhos, amados e queridos.

Ao meu esposo Antonio Braz, por estar presente em minha vida, pela compreensão nos momentos de ausências e compreender o valor de um sonho, e em todos os momentos está presente, dando-me apoio e colaborando nas atividades diárias, pois é um pai, um esposo exemplar, dedico a você todo o meu amor e minha gratidão.

AGRADECIMENTOS

À Deus, por sua infinita misericórdia e amor, e pelo auxílio nas horas de angústias e indecisões. Foi meu socorro e porto seguro no momento em quem mais precisei, em uma sala de cirurgia auxiliou os médicos, e graças ao seu poder e misericórdia pude concluir a dissertação. Diga ao fraco eu sou forte! (Joel: 3.10)

À Universidade Estadual de Roraima-UERR e ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima pela bolsa de estudos, o que possibilitou a realização deste trabalho.

À Prof.^a Dr.^a Roseli Bernardo Silva dos Santos, meu agradecimento e admiração, pela orientação e principalmente pela forma carinhosa que me acompanhou, ajudando-me a superar as dificuldades que surgiram no processo de construção do trabalho, sempre compreensiva e dedicada, dando-me incentivos para prosseguir não deixando desistir nas primeiras dificuldades, sou grata pela atenção e dedicação.

Aos professores do Programa de Mestrado em Educação, que nos momentos de encontros sempre estimularam o debate, estando sempre dispostos a mais questionamentos e reflexões.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGE, pela oportunidade oferecida de ingressar no curso de mestrado em educação.

Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela concessão da bolsa de estudo nos dois anos de curso.

À Professora Dr.^a. Alessandra Peternella, que se dedicou incansavelmente para atender todas as reivindicações dos acadêmicos, procurando sanar todas as dúvidas, pela atenção e carinho retribuído a cada acadêmico, sempre contribuindo para o crescimento do conhecimento individual.

Aos professores, Dr.^a. Maristela Bortolon, Dr. Jonildo Viana e Dr.^a. Deygles Maria, que aceitaram prontamente, a participarem da banca de qualificação e defesa, e suas contribuições foram crucias para a finalização do trabalho.

A minha mãe Maria do Carmo de Brito que sempre me incentivou nos momentos mais difíceis de minha vida, dando-me apoio e ajudando no que fosse preciso.

Ao meu pai Antônio Monteiro de Araújo (In Memoriam), que partiu sem dizer adeus, deixando um vazio enorme em minha vida, apesar de ter passado pela dor da

perda no processo de seleção para ingressar no curso procurei forças para concluir todas as etapas, pois sei que meu pai sempre esteve torcendo pelas minhas conquistas e realizações. E isso me deu forças para continuar lutando pelos meus objetivos.

Aos meus filhos, Emelly Kamilly Araújo e Yury Alexandro Araújo, por terem participado desse sonho e, apesar da minha ausência, sempre me apoiaram dando-me motivação para prosseguir. A minha recém-nascida Evellyn Sarah Araújo, que apareceu de surpresa, durante a conclusão desse trabalho, mas apesar das dificuldades no período da gravidez, houve momentos de fraquezas e incerteza, mas com toda dificuldade decidir seguir em frente e concluir a dissertação.

Ao meu esposo Antônio Braz Silva Rocha, companheiro solidário com quem dividi as inquietações e alegrias na produção deste trabalho.

Aos meus irmãos, Antonio Gleidson, Edson, Vanderson, Gleiciane e Diony, aos meus sobrinhos, Esmael Wendel, Gisele Cristinny, Gustavo Henrique, Gean Carlos e Isadora que fazem parte de minha história de vida.

A minha cunhada Ana Cleude, que no momento no qual mais precisei, ajudou-me, e sempre que necessário está à disposição.

Aos amigos que ganhei no mestrado em especial a Kátia Maria, Soleane Ferreria, Selma Portela, Graciete Barros e Claudina Miranda, que sempre estiveram me apoiando e ajudando-me nas atividades do programa.

Aos amigos que dos quais é impossível nominar, que me incentivaram e me ajudaram nos diversos momentos.

As minhas amigas de trabalho Ytaciara Pereira e Obenilde Duarte no momento no qual mais precisei, se prontificaram a ajudar-me da melhor maneira possível, para que então eu pudesse cursar as disciplinas obrigatórias.

A gestora da Escola Municipal Luiz Canará Liana Claudia, que contribuiu de maneira positiva na construção desse trabalho.

Aos colegas de trabalho do Hospital Geral de Roraima da equipe primavera que sempre acreditaram no meu potencial.

Pela solidariedade, contribuição e companheirismo. Agradeço imensamente pelo carinho, apoio e incentivos. Obrigada a todos.

“Porque a sabedoria serve de defesa, como de defesa serve o dinheiro; mas a excelência do conhecimento é que a sabedoria dá vida ao seu possuidor”.

(Eclesiastes 7:12)

RESUMO

A presente dissertação aborda o Referencial Curricular para a Educação Indígena, fazendo uma análise reflexiva sobre os avanços obtidos até os dias atuais, considerando a necessidade de conhecer o processo de implantação e desenvolvimento do Referencial Curricular para as Escolas Indígenas. A temática surgiu mediante aos estudos realizados nas disciplinas obrigatórias do curso de Mestrado em Educação, diante das explanações e debates realizados em sala de aula sobre o assunto, O tema resulta em uma pesquisa pessoal, no qual ao ser professora em uma comunidade indígena do município de Bonfim-RR, não tive conhecimento sobre o Referencial Curricular para as escolas indígenas, sendo que os planejamentos se tornavam uma busca constante, de materiais e conteúdo que pudessem abranger as necessidades da comunidade. Vale ressaltar a importância de adquirir esse material em sala de aula, pois o mesmo traz informações sobre os conteúdos e os temas relevantes as comunidades. Neste sentido, a educação escolarizada trata-se de um processo imposto pela sociedade ocidental devendo ser ajustada para atender as especificidades. A presente pesquisa tem por objetivo geral compreender o processo da sistematização do Referencial Curricular para as escolas indígenas. Para isso, utilizou-se a pesquisa bibliográfica que se baseia exclusivamente no manuseio de obras literárias tendo como enfoque principal a análise do Referencial Curricular Nacional para a Educação Indígena (MEC). Possui abordagem qualitativa, o qual o sujeito observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos. Os objetivos específicos que direcionam esta pesquisa são: Identificar os componentes curriculares contidos no documento direcionado à educação indígena; avaliar as possibilidades teóricas e práticas contidas no Referencial Curricular Nacional para a educação indígena e analisar os conhecimentos universais do Referencial Curricular para a educação indígena com os conhecimentos ancestrais. E como problema: Quais as contribuições educacionais do RCNEI no atendimento didático e pedagógico dos povos indígenas? Sendo que a presente pesquisa é do tipo exploratória e tem como método, o dedutivo, pois busca uma interdependência entre o sujeito e o objeto. Nesta perspectiva, para a elaboração do referencial teórico, procurou-se analisar materiais cientificamente já publicados por outros pesquisadores. Portanto, os dados foram coletados por meio de literaturas especializadas. A análise dos dados é resultado de leituras incessantes sobre o RCNEI/MEC, de legislações voltadas à educação indígena, aos programas e demais direcionamentos relacionados à temática proposta nesta pesquisa, para então realizar-se uma crítica reflexiva, abordando os pontos relevantes sobre a educação escolar indígena no contexto atual.

Palavras-chave: Educação escolar Indígena. Cultura e Diversidade. RCNEI.

ABSTRACT

The present research approaches the Curricular Framework for Indigenous Education, making a reflexive critique on the advances obtained until the present day, considering the need to know the process of implantation and development of the Curriculum Framework for Indigenous Schools. The theme arose through the studies carried out in the compulsory subjects of the Master's Course in Education, in the face of explanations and debates held in the classroom on the subject, in this sense, schooling is a process imposed by the Western society and should be adjusted to meet the specificities. The theme results in a personal research, in which, being a teacher in an indigenous community of the municipality of Bonfim-RR, I did not know about the Curricular Framework for indigenous schools, and the plans became a constant search of materials and content that could meet the needs of the community. It is worth emphasizing the importance of acquiring this material in the classroom, since it brings information about the contents and the relevant themes to the communities. The present research has as general objective to understand the process of systematization of the RCNI in the didactic and pedagogical assistance for these peoples. For this, we used the bibliographic research that is based exclusively on the handling of literary works having as main focus the analysis of the National Curricular Reference for Indigenous Education (MEC). It has a qualitative approach, which the observer is an integral part of the knowledge process and interprets the phenomena. The specific objectives that guide this research are: Identify the curricular components contained in the document directed to indigenous education; to evaluate the theoretical and practical possibilities contained in the National Curricular Framework for indigenous education and to analyze the universal knowledge of the Curriculum Framework for indigenous education with ancestral knowledge. Being that the present research is of the exploratory type and has as deductive method, because seeks an interdependence between the subject and the object. In this perspective, for the elaboration of the theoretical reference, we tried to analyze materials scientifically published by other researchers. Therefore, the data were collected through specialized literature. The analysis of the data is a result of incessant readings on the RCNEI / MEC, of legislations focused on indigenous education, on the programs and other orientations related to the theme proposed in this research, for which a reflexive critique is then made, addressing the relevant points on education indigenous school in the current context.

Keywords: Indigenous school education. Culture and Diversity. RCNEI.

LISTA DE QUADROS E TABELAS

FIGURA 1: Povos Indígenas de Roraima.....	26
---	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC	Acre
AM	Amazonas
CAPEMA	Comissão Nacional de Apoio e Produção de Material Indígena
CE	Ceará
CGAEI	Coordenação Geral de Apoio as Escolas Indígenas
CIMI	Conselho Indigenista Missionário
CIR	Conselho Indígena de Roraima
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNEEI	Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena
CONEEI	Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena
COPIAM	Conselho dos Professores Indígenas do Amazonas
COPIAR	Comissão dos Professores Indígenas do Amazonas, Roraima e Acre
FNEEI	Fórum Nacional de Educação Escolar Indígena
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
FUNASA	Fundação Nacional de Saúde
IBASA	Instituto Brasileiro de Análise Social e Econômico
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MT	Mato Grosso
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
ONG	Organização Não Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
OPAN	Operação Amazônia Nativa
OPIR	Organização dos Professores Indígenas de Roraima
PA	Pará
PI	Piauí
PROLIND	Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas
RR	Roraima

SECAD	Sistema de Educação a Distância
SIL	Summer Institute of. Linguistics
TEES	Territórios Etnoeducacionais
UEA	Universidade Estadual do Amazonas
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFRR	Universidade Federal de Roraima

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
SEÇÃO I – PERCURSOS METODOLÓGICOS	19
1.1 Levantamento Bibliográfico.....	20
SEÇÃO II – CONTEXTUALIZANDO O INDÍGENA NO CONTEXTO NACIONAL	21
2.1 Políticas Nacionais para a Educação Indígena.....	21
2.2 O Índio Brasileiro e a luta pelo reconhecimento	24
2.3 A Educação Indígena: Saberes da Ancestralidade.....	31
2.4 Interculturalidade, Multiculturalidade e educação.....	33
2.5 Educação Escolar Indígena: A Introdução Colonizadora.....	35
SEÇÃO III - ANÁLISE HISTÓRICA DOS PROGRAMAS EDUCACIONAIS PARA OS POVOS INDÍGENAS	40
3.1 Oficialização do Ensino Bilíngue.....	42
3.2 Formação de Profissionais da Educação.....	45
3.3 Publicação de Material Didático.....	46
3.4 A Temática Indígena na escola	48
3.5 Recorte histórico das Políticas Públicas Nacionais para a Educação Indígena.....	54
3.6 Conceito Curricular e a Relação com o Conceito Cultural.....	58
3.7 Conhecimentos Teóricos e o Diálogo com Saberes Ancestrais.....	60
3.8 Análise da Sistematização Curricular: Caminhos Interculturais, numa Nova ressignificação para a Educação Escolar Indígena.....	63
3.9 Breve análise do Programa Saberes Indígenas na escola.....	65
SEÇÃO IV - CONTEXTUALIZANDO O RCNEI EM UMA DIMENSÃO CRÍTICA-REFLEXIVA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA	71
CONSIDERAÇÕES FINAIS	83
REFERÊNCIAS	85

INTRODUÇÃO

De forma geral o Referencial Curricular para as Escolas Indígenas é um documento que está baseado nas determinações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 939b4/1996), estabelecendo diferenças entre as escolas indígenas e não indígenas, enfatizando o respeito à diversidade cultural, à língua materna e à interculturalidade. Sendo que o objetivo do RCNEI, é auxiliar os professores e os demais profissionais envolvidos direta e indiretamente nos trabalhos educativos realizados nas comunidades indígenas.

O surgimento do RCNEI deu-se mediante um Marco histórico, com conteúdo que abrangem as necessidades específicas das comunidades, abordando questionamentos que visam esclarecer e incentivar a pluralidade e a diversidade das inúmeras programações curriculares dos projetos históricos e étnicos diferenciadas nas comunidades.

Para a efetivação do documento foi realizado mediante a participação dos educadores índios e não índios, dando legitimidade às suas ideias e às práticas que foram construídas, tendo como função formativa e não normativa, dando subsídios a elaboração de propostas curriculares na produção de materiais didáticos e para formação de professores indígenas. Em 1998, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) publicou o primeiro Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI),

Espera-se, assim, que este documento possa servir de base para que cada escola indígena construa seu próprio referencial de análise e avaliação do que nela está sendo feito e, ao mesmo tempo, elabore um planejamento adequado para o que nela se quer realizar. Nesse sentido, o Referencial aqui apresentado tem função formativa e não normativa. Ele pretende, como já foi dito, fazer refletir sobre o desenvolvimento curricular e as experiências pedagógicas existentes ou que poderão emergir no interior das escolas indígenas. É bem verdade que alguns projetos de Educação Escolar Indígena já se encontram em fase bastante avançada nestes termos, quer do ponto de vista da reflexão política, quer de uma perspectiva pedagógica [...]. Decorreu daí, então, a necessidade de elaboração deste Referencial, para subsidiar a elaboração de propostas curriculares para as escolas indígenas. (BRASIL, 1998. p.13).

Decorrer sobre o tema exposto, requer uma pesquisa aprofundada que aborde as questões pertinentes e que tragam resultados positivos. Diante dessa afirmativa,

nota-se a importância de elaborar uma pesquisa direcionada ao estudo sobre o Referencial Curricular para a Educação Indígena, trazendo uma análise reflexiva sobre o assunto em tela.

Este trabalho aborda o contexto atual da educação indígena, trazendo uma abordagem sobre o Referencial Curricular na perspectiva da educação Indígena, nesse caso, focalizando os pontos principais que marcaram as trajetórias dos povos indígenas, até a conquista da construção do RCNEI, de 1998. Tem como marco histórico, a Constituição Federal de 1988, as leis, os documentos oficiais que regem a política de educação indígena, como a Lei e Diretrizes e bases da Educação, nº 9394/96 e o Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas- RCNEI, de 1998.

Para a realização da análise reflexiva sobre Referencial Curricular para a Educação Indígena deu-se enfoque ao contexto atual, realizou-se leituras e reflexões sobre o tema em questão, buscando sistematizar os pontos relevantes para o enfoque principal. A temática surgiu mediante aos estudos realizados nas disciplinas obrigatórias do curso de Mestrado em Educação, direcionado à Linha de pesquisa II, Educação do Campo, Educação Indígena e Interculturalidade, diante das explanações e debates realizados em sala de aula sobre o assunto.

O objetivo geral da pesquisa foi compreender o processo da sistematização do RCNEI-1998 no atendimento didático e pedagógico para esses povos. Tendo como objetivos específicos: identificar os componentes curriculares contidos no documento direcionado à educação indígena; avaliar as possibilidades teóricas e práticas contidas no Referencial Curricular Nacional para a educação indígena e analisar os conhecimentos universais do Referencial Curricular para a educação indígena com os conhecimentos ancestrais.

Esta pesquisa, de caráter qualitativo e tem como problemática a seguinte interrogante: Quais as contribuições educacionais do RCNEI no atendimento didático e pedagógico dos povos indígenas? Sendo que para almejar a resolução desta indagação fez-se necessário, prioritariamente, a pesquisa bibliográfica e a análise de documento.

Para a coleta de informações sobre as questões citadas, buscou-se fontes bibliográficas confiáveis, tendo como anotações as aulas ministradas nas disciplinas obrigatórias do curso, onde tornou-se excepcional anotar os pontos relevantes sobre a criação e a implantação do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas.

Essa pesquisa visa contribuir de maneira reflexiva juntamente com os professores, pesquisadores e alunos que atuam na educação indígena, tendo como foco o processo educacional escolar indígena pautado nos Referencial Curricular para as Escolas indígenas, o mesmo aborda fatores importantes que consta no documento, é uma pesquisa diferenciada, pois busca traçar um marco teórico desde a chegada dos europeus até a criação e implementação do RCNEI, abordando os fatores principais que contribuíram para a elaboração/construção deste documento que é tão importante a educação brasileira, em especial ao ensino direcionado aos alunos indígenas. Documento este que por ser de caráter formativo, propicia subsídios aos educadores para desenvolver uma aula diferenciada, respeitando a língua, a cultura e a diversidades dos povos atendidos.

O trabalho está estruturado em quatro seção após a introdução. A seção I, intitulado percursos metodológicos, discute a opção teórico-metodológica da pesquisa, descrevendo o processo com suas etapas, tendo como embasamento teórico Saviani (2013), Bastos, (2003), Furasté, (2007) Lakatos (1987).

A seção II, contextualiza o indígena no contexto nacional, abordando as políticas nacionais para a educação escolar indígena, contextualizando o marco teórico do conceito do índio em um contexto geral no âmbito brasileiro, desde o descobrimento até atualidade, ressaltando os saberes da ancestralidade, discute-se a educação escolar indígena no período da colonização, faz-se também uma reflexão teórica sobre o conceito de culturas, tendo como base os seguintes teóricos: Ferreira, (2014), Freire, (2006), Luciano, (2001), Zendim, (2004), Rezende, 2006, Oliveira (2000).Medeiros (2001, Baines (2005) Luciano, (2015), Fernandes, (1964), Munduruku, (2000), Fausto, Mandulão, (2006), Grupioni, (2006), Silva (2001), Laraia (2007).

A terceira seção aborda sobre os programas educacionais para os povos indígenas, ressaltando a questão da oficialização do ensino bilíngue, a formação de profissionais da educação, a publicação de material didático, a divulgação da temática indígena, a historicidade relacionada às políticas públicas nacionais para a Educação Indígena, o conceito curricular e a relação com o conceito cultural, traz também de forma analítica e reflexiva os conhecimentos teóricos e o diálogo com saberes ancestrais, a análise crítica da sistematização curricular e aborda a história envolvendo o programa saberes indígenas na escola para o embasamento teórico será utilizado os seguintes autores Munduruku, (2001), Evangelista (2004), Carneiro

(2004), Azevedo, (1995), Bartomeu Mélia (1979) D'Angellis (2012), Grupioni e Monte, (2002), Stoer (2003) Paiva, (2012), Grupioni (1996), Ribeiro (2009) Viveiros de Castro (2002), Souza Lima (1995), Freire, (1986), Moreira (2009), Beisegel (1992), Japiassu (1977), Vygotsky (1989) Zabalza, (1994) Bantulà e Carranza (1999), Wallon, (2005), Aranha (2001), Libânio (2000) Franchetto,(1994), (Godoy,(2007), Souza e Bruno (2013).

Na seção IV tem como princípio norteador, contextualizar o RCNEI em uma dimensão crítica- reflexiva da educação escolar indígena, abordando os princípios norteados do documento, para isso, será utilizado o Referencial Curricular para as Escolas Indígenas como fonte de informações e referenciais.

Por fim, as considerações finais, onde expõe a Análise Reflexiva sobre o RCNEI, e a importância de conhecer as diversidades culturas e interculturalidades das comunidades indígenas, abrangendo a educação indígena no âmbito geral, onde o RCNEI não é visto apenas como um documento norteador e sim, propostas para ser desenvolvidas em sala de aula, sendo subsídios para os educadores, pois traz um conjunto de ideias e sugestões a serem utilizadas em sala de aula, dando importância aos conhecimentos prévios dos educandos, respeitando a pluralidade cultural, e da equidade entre os povos indígenas.

I PERCURSOS METODOLÓGICOS

A presente seção tem como objetivo descrever o percurso metodológico desenvolvido durante toda pesquisa, apresentando o tipo de pesquisa utilizada, métodos, técnicas e instrumento de coleta de dados. Sua fundamentação se dá a partir da concepção de Saviani (2013), Bastos, (2003), Furasté, (2007) Lakatos (1987) e outros autores.

A abordagem teórica está pautada na análise teoria crítica, que conforme Saviani (2013), trata-se de “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 dos homens”. Neste sentido, a educação escolarizada trata-se de um processo imposto pela sociedade ocidental devendo ser ajustada para atender as especificidades. A presente pesquisa teve por objetivo compreender o processo da sistematização do Referencial Curricular para as Escolas Indígenas.

Para isso, utilizou-se a análise bibliográfica que se baseia exclusivamente “no manuseio de obras literárias, quer impressas, quer capturadas via internet” (FURASTÉ, 2006, p. 33), pois trata-se do levantamento, seleção e documentação de fontes bibliográficas já publicadas sobre a temática proposta (BASTOS, 2003).

Possui abordagem qualitativa que segundo Bastos (2003, p. 79), o conhecimento propiciado está “conectado por uma teoria explicativa, no qual o sujeito observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado”.

Com relação aos objetivos específicos, a pesquisa é do tipo exploratória porque mantém maior familiaridade com o problema levantado e tem como método, o dedutivo, pois busca uma interdependência entre o sujeito e o objeto, não se reduzido, portanto, a um rol de dados isolados (FURASTÉ, 2006).

Nesta perspectiva, para a elaboração deste referencial teórico, procurou-se analisar materiais cientificamente já publicados por outros pesquisadores. Portanto, os dados foram coletados por meio de literaturas especializadas que viabilizaram o levantamento bibliográfico para possível alcance dos objetivos ao qual esse estudo se propôs.

Segundo Lakatos e Marconi (2001), a pesquisa bibliográfica trata-se do levantamento, seleção e documentação de toda bibliografia já publicada sobre o

assunto que está sendo pesquisado, em livros, revistas, jornal, boletins, monografias, teses, dissertações, material cartográfico, com o objetivo de colocar o pesquisador em contato direto com todo material já escrito sobre o mesmo.

1.1 Levantamento Bibliográfico

Foi realizado um levantamento bibliográfico com o objetivo de buscar fontes confiáveis para enriquecer o embasamento teórico da pesquisa. Segundo Cervo, Bervian e da Silva (2007, p.61), este tipo de pesquisa “constitui o procedimento básico para os estudos monográficos, pelos quais se busca o domínio do estado da arte sobre determinado tema. Para Chiara, Kaimen, et al, (2008), a pesquisa bibliográfica é então feita com o intuito de levantar um conhecimento disponível sobre teorias, a fim de analisar, produzir ou explicar um objeto sendo investigado. A pesquisa bibliográfica visa então analisar as principais teorias de um tema, e pode ser realizada com diferentes finalidades.

Os dados foram apresentados de acordo com os resultados da pesquisa, como análise dos documentos, dos livros, e do material colhido para o embasamento teórico da pesquisa;

Fez-se necessário a realização de uma análise do discurso, em que se interpretou de forma crítica o Referencial Curricular Nacional para as escolas indígenas na conexão com os saberes indígenas. Empregada nesta pesquisa, a bibliográfica, de certa forma desperta curiosidade sobre o assunto abordado, levando em consideração o pensamento dos autores, pois os discursos são feitos de signos; que segundo Foucault (1997, p.135), “Um enunciado pertence a uma formação discursiva, como uma frase pertence a um texto, e uma proposição a um conjunto dedutivo”. Contribuindo e enriquecendo as discussões e análises da então pesquisa.

II – CONTEXTUALIZANDO O INDÍGENA NO CONTEXTO NACIONAL

Esta seção traz uma abordagem do conceito de políticas Nacionais para a Educação Indígena, bem como apresenta a questão envolvendo o índio brasileiro, e suas descobertas. Nesta perspectiva buscou-se realizar uma análise no sentido de compreender as razões que nortearam a elaboração de um documento para o desenvolvimento da prática pedagógica nas escolas indígenas.

2.1. Políticas Nacionais para a Educação Indígena

O Ministério da Educação e do Desporto vem desenvolvendo seu trabalho, frente aos direitos dos povos indígenas, propondo uma política que garante o respeito à especificidade e às diversidades étnicas. Mediante isso, para que as escolas indígenas tenham autonomia em suas comunidades, é necessária a elaboração de projetos voltados à especificidade de cada povo, respeitando o currículo específico, as metodologias diferenciadas, o calendário escolar e suas tradições, desenvolvendo projetos e programas escolares acessíveis a todos os níveis de aprendizagem.

Diante de tudo, é inquestionável a importância de valorizar e capacitar os professores indígenas, tornando acessível sua participação em cursos para aprimorar e capacitar, dando formação específica a cada educador indígena. É uma educação voltada as necessidades de um povo que luta para que suas tradições e culturas não sejam esquecidas.

Não é uma educação qualquer, é uma educação étnica-política, porque o povo indígena busca estabelecer um currículo que esteja em articulação com a interculturalidade¹, com vistas a garantir a sobrevivência da memória, da cultura e da língua materna (FERREIRA, 2014, p.103).

Para definir o que é política pública para a educação indígena, é primordial conceituar o significado de política no âmbito geral, que segundo Hannah Arendt (2004), a política é uma organização feita por seres humanos, onde engloba diversas convivências, com ideias e pensamentos diferenciados, não está baseada na diferença entre governantes e governados e sim em acordos realizados entre ambos, são atos realizados coletivamente, sendo de suma importância preservar a vida e a liberdade dos seres humanos.

As Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena foram elaboradas baseadas nos direitos regidos pela Constituição Federal, sendo um documento de suma importância para que possa garantir o respeito, à especificidade dos povos indígena, diferenciando-os dos não indígenas, conforme sua diversidade cultural, histórica e linguística. Diante de uma proposta diferenciada aos indígenas é necessário trabalhar questões que garantam o cumprimento das normativas estabelecidas por leis, onde os mesmos tenham o direito de ter uma educação direcionada a sua cultura, respeitando sua diversidade interna. Valorizar o povo indígena é além de dar prioridade a sua cultura e tradições, é respeitar sua visão de mundo, preservando seu espaço cultural e seus hábitos como parte de um todo. Segundo o artigo 231 da Constituição Federal de 1988.

São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens. (CF. 1988. Art. 231).

A incumbência do estado é de garantir uma educação de qualidade aos povos indígenas. Para que ocorra a descentralização da execução dos projetos destinados à educação por meio das Diretrizes para a política Nacional de Educação Escolar indígena é necessário que todos os envolvidos, Estados, Municípios, MEC, FUNAI e Universidades assumam o compromisso de desenvolver projetos voltados para a formação e qualificação de professores índios e não índios, sendo que, torna-se necessário investir nesse projeto, visando melhorar o ensino nas comunidades. Sabe-se que esse processo é incessante, e que pode ocorrer mudanças durante essa transição, pois o mesmo está baseado diante das experiências vividas e nas práticas culturas que cada grupo indígena dispõe. Segundo Lima (2012);

Não basta a escola para os indígenas, mas uma escola indígena com suas diferenças e especificidades. Não basta a escola indígena, são necessárias as condições para mantê-las, programas, currículo e formação de professores. São signos que estão, até então, fora da estrutura psíquica da comunidade indígena, porém entendem que é necessário dominá-los, para que a escola possa ser um instrumento de continuidade de sua identidade cultural (p.6).

Desta forma, pensar em uma educação direcionada às diversidades dos povos indígenas, remete-nos a certeza de elaborar políticas específicas para a educação diferenciada aos alunos indígenas, respeitando suas diferenças e especificidade.

Educação não se refere somente em escola, e sim, engloba um todo, sendo eficaz a implantação de programas que garantam essa educação, subsidiando a formação dos professores, respeitando o currículo e sua especificidade, mantendo os programas voltados a esses fins, o autor defende essa questão, baseados em princípios que norteiam as leis que regem a educação escolar indígena:

A escola entrou na comunidade indígena como um corpo estranho, que ninguém conhecia. Quem a estava colocando sabia o que queria, mas os índios não sabiam, hoje os índios ainda não sabem para que serve a escola. E esse é o problema. A escola entra na comunidade e se apossa dela, tornando-se dona da comunidade, e não a comunidade dona da escola. Agora, nós índios, estamos começando a discutir a questão (KAINGANG *apud* FREIRE, 2006:28).

Os povos indígenas brasileiros têm suas próprias formas de se organizarem socialmente, valorizando suas tradições, costumes, deixando como legados os seus conhecimentos e saberes, mantendo viva sua cultura para as gerações vindouras. A escola é vista como um espaço que pode contribuir nesse processo e passa a ser cobrada pelas comunidades indígenas a manter um espaço de construção de relações Intersocietárias que se baseia na interculturalidade e na autonomia política.

Vale ressaltar que a educação escolar para os povos indígenas foi resultado de um longo processo de luta e resistência, em meio das transformações políticas e sociais da história do Brasil. Segundo Luciano (2013) foi a partir da Constituição Federal de 1988 que a escola indígena passa ter a missão inversa da antiga “escola para índio”, a de contribuir para a continuidade histórica dos povos indígenas, étnica, cultural e fisicamente.

O cumprimento dessa nova atribuição passa a ser o maior desafio da escola indígena contemporânea. Como transformar a antiga escola colonizadora e branqueadora de 500 anos em uma escola promotora das culturas, das línguas, das tradições e dos direitos indígenas em diálogo com outras culturas, conhecimentos e valores? Esses direitos garantidos na lei representam uma importante conquista histórica dos povos indígenas e de seus aliados, resultado de muita luta e sacrifícios. É importante considerar a relevância dos direitos legais enquanto intenção, projeto ou meta a ser alcançada. O papel dos movimentos e organizações de professores e lideranças indígenas foi fundamental para o estabelecimento dos direitos e precisa ser também para sua efetivação nas práticas cotidianas nas escolas e nas aldeias indígenas. (LUCIANO, 2013, p, 01)

Ainda que a Constituição Federal seja considerada um marco na garantia para as comunidades quanto aos direitos indígenas, todo processo de transformação que

reforçou maior solidez a educação diferenciada foi resultado das grandes mobilizações dos movimentos indígenas, que se desenvolveram desde a década de 1970, considerando esta dimensão, o reconhecimento das nações indígenas registrados nas diretrizes do estatuto do índio ainda nos anos de 1972. Neste contexto retomamos as concepções do que é ser um sujeito indígena no contexto brasileiro mediante seus processos de reconhecimento.

2.2 O Índio Brasileiro e a luta pelo reconhecimento

Para contextualizar o lugar do índio, buscou-se compreender como acontecem esses processos de reconhecimento das populações indígenas, em que se constitui a partir dos movimentos de resistência. Pois ao longo dos 500 anos, após a chegada dos colonizadores os povos indígenas têm em suas trajetórias as marcas de um passado constituído pela negação de suas culturas, de suas múltiplas línguas e de sua própria terra. Neste sentido, não é possível trazer para esta análise um viés romântico das políticas indigenistas imposta desde sem o devido respeito para os verdadeiros donos do território brasileiro. Segundo Honneth (2003):

Toda luta por reconhecimento inicia por meio da experiência de desrespeito. O desrespeito ao amor são os maus-tratos e a violação, que ameaçam a integridade física e psíquica; o desrespeito ao direito são a privação de direitos e a exclusão, pois isso atinge a integridade social do indivíduo como membro de uma comunidade político-jurídica; o desrespeito à solidariedade são as degradações e as ofensas, que afetam os sentimentos de honra e dignidade do indivíduo como membro de uma comunidade cultural de valores (HONNETH, 2003, p, 191).

Os povos indígenas no Brasil compreendem um vasto número de pessoas que habitam o Brasil desde o milênio, bem antes do início da colonização portuguesa chegar ao Brasil. Como falar de povos que por sua vez é que são diversos com costumes constituídos por suas culturas muito amplas? Falar do índio do Brasil significa falar de uma diversidade de povos, que habita as terras do continente americano bem antes da invasão dos europeus, que esses povos são bem definidos na cultura ancestral através das línguas, crenças e demais ações cotidianas.

Para melhor compreensão da ideia de cultura nesta dimensão étnica que envolve povos indígenas e processos educativos buscou-se na análise de Laraia (2007) a cultura como um processo complexo, que nasce da interação entre os

homens, sendo possível por meio do desenvolvimento da astúcia, domínio dos símbolos e dos meios de comunicação entre os indivíduos. Neste sentido a cultura dos povos indígenas que em muitos pontos se faz menção ao longo da dissertação está contemplada em um processo dinâmico.

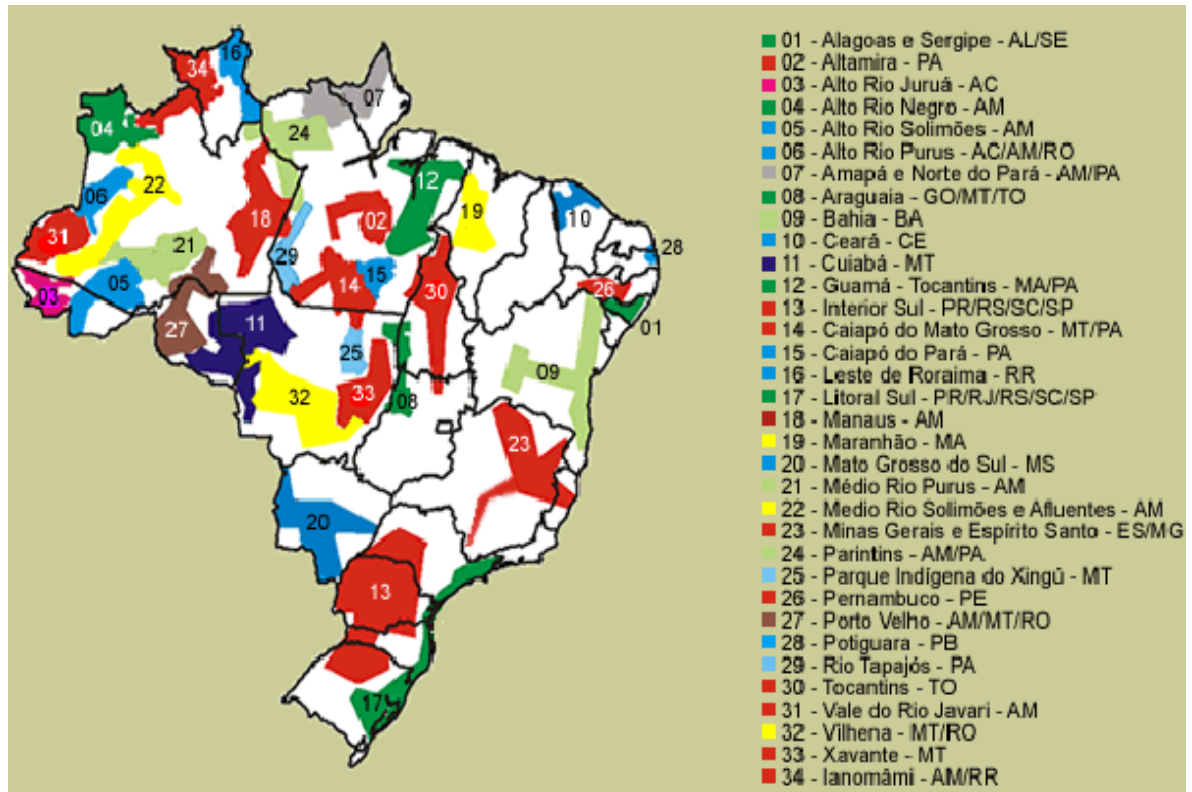
[...]cada sistema cultural está sempre em mudança. Entender esta dinâmica é importante para atenuar o choque entre as gerações e evitar comportamentos preconceituosos. Da mesma forma que é fundamental para a humanidade a compreensão das diferenças entre povos de culturas diferentes, é necessário saber entender as diferenças que ocorrem dentro do mesmo sistema. Este é o único procedimento que prepara o homem para enfrentar serenamente este constante e admirável mundo novo do porvir. (LARAIA, 2007, p, 60)

Numa abordagem mais ampla sobre a concepção de cultura, vale ressaltar que os povos indígenas, embora atribuindo os valores ancestrais como parte essencial da cultura, estão e são compreendidos em suas múltiplas interações sociais dentro e fora das aldeias, pois seus hábitos repassados através do tempo e suas práticas cotidianas refletem nas transformações sociais em um processo de reinvenção sempre, sendo de maior revelação quando estes entram em contato com o mundo colonizador que provoca a invisibilidade no tempo presente.

Quando os europeus chegaram ao Brasil e as terras foram colonizadas o modo de vida dos índios foi drasticamente transformado com a diminuição de sua população e com os conflitos envolvendo a exploração de matéria prima e disputa de terras, influenciando até mesmo a vivência dos povos indígenas. De acordo com Magalhães (1935), ou naturalista alemão Martius (1867), dividiu as línguas dos povos indígenas em oito grupos na grafia original sendo elas a tupis e guaranis, gês ou grans, guck, ou coco, grens, ou porags, parexis, ou arouaquis, goyatacâz, lengoas ou guaycurus.

A imagem a seguir traz a representação dos inúmeros povos espalhados ao longo do Brasil. Demonstrando a dimensão dos povos indígenas a nível nacional: tendo enfoque principal demarcar numericamente as tribos existentes no território brasileiro, indicando a Cidade e o Estado.

Figura 1: Localização das Tribos Indígenas no Território Brasileiro



Mapa das terras indígenas no Brasil- ano 2013

Segundo uma definição técnica das nações unidas de 1986, as comunidades, os povos e as nações indígenas são aqueles que contando com uma continuidade histórica das sociedades anteriores à colonização que foi desenvolvida em seus territórios ancestrais e suas identidades étnicas, como seus próprios padrões culturais, as instituições sociais e os sistemas jurídicos.

Diante destas afirmativas, destaca-se que no dia 22 de abril de 1500, os portugueses avistaram a costa brasileira, ancorando dois dias depois na Baía de Cabralia e, em primeiro de maio de 1500, eles tomavam posse da nova terra, em nome do rei de Portugal. Os índios têm sido objetos de múltiplas imagens e conceituações por parte dos não índios e, em consequências os índios foram e ainda são marcados profundamente por preconceitos e ignorância.

Um dos acontecimentos marcantes na vida desses povos foi a chegada dos europeus que por aqui se instalaram, pois, os habitantes nativos foram alvo de diferentes percepções e julgamento quanto as características, aos comportamentos, as capacidades e a natureza biológica e espiritual que lhes são próprias. Alguns religiosos europeus, por exemplo, duvidavam que os índios tinham alma e outros não acreditavam que os nativos pertencessem a natureza humana, pois, segundo eles, os

indígenas mais pareciam “animais selvagens”. Estas são algumas maneiras diferentes de como os brancos concebem a totalidade dos povos indígenas a partir da visão etnocêntrica predominante no mundo ocidental europeu.

Os indígenas são considerados povo que há milhares de anos habitavam o Brasil, com suas crenças, mitos, um passado e um presente cercado de perseguições. Dos diversos povos indígenas que habitavam o Brasil muitos antes da chegada dos portugueses em 1500 viviam em territórios ancestrais e se deslocavam pelas largas dimensões geográficas constantemente. Estimativas demográficas apontam que por volta de 1500, quando Pedro Álvares Cabral chegou ao Brasil essa terra era habitada pelo menos por cinco milhões de índio. Hoje, essa população está reduzida a pouco mais 700.000 índios em todo o Brasil segundo dados de 2001 do IBGE. A Fundação Nacional do Índio (FUNAI) e a Fundação Nacional de Saúde (FUNASA) trabalham com dados ainda muito inferiores, pouco mais de trezentos mil índios.

Cada povo possuía sua própria cultura, religião e costumes, viviam basicamente da caça, pesca e agricultura, tinha um contato total com a natureza, pois dependiam dela para viver basicamente em todos os aspectos no seu cotidiano. O rio, as árvores, os animais, as ervas e plantas eram de extrema importância para a vida dos índios por isso eles respeitavam muito a natureza.

Por mais que estes povos tenham lutado, houve uma política de prática que os destruíram deixando-os sem fundamentos morais, onde a escravidão era a peça fundamental para os nobres homens onde a mão de obra escrava era feita de forma humilhante, que os destruíam. Não levando em conta que esses povos tinham seus próprios anseios e necessidades, bem como modos próprios de viver, e claro, de ensinar e aprender.

Os índios em suas aldeias viviam e vivem até hoje em convívio representados pelas suas lideranças como figura do cacique que é o chefe político e administrativo. O pajé era e ainda é o responsável pela transmissão da cultura e dos conhecimentos, cuida da parte religiosa e medicinal através da cura com ervas, plantas e rituais religiosos. Fazem objetos artesanais com elementos da natureza como cerâmica, palha, cipó, madeira e dentes de animais etc. A religião indígena antes da colonização era baseada em antepassado e nas forças da natureza, hoje percebe-se um certo sincretismo religioso. Os índios fazem festas e cerimônias religiosas, sendo que nesta ocasião realizam danças, cantam e pintam os corpos em homenagem aos antepassados e aos espíritos da natureza.

Vale dizer que, a história e cultura dos povos indígenas, quando não se reconhece, se vê distante da realidade como algo exótico e às vezes envolvidas numa aura romântica. Quem é, onde estão e como vivem esses povos? Que relações são possíveis estabelecer sobre como se deram as relações entre índios e não índios desde o passado colonial até a atualidade? Para muitos observadores, o destino dos povos indígenas do Brasil ainda é incerto, e esperam muitas lutas pela frente. Diante deste quadro surgem as instituições de apoio e proteção as nações indígenas.

Nesse cenário político e econômico, foi instituído, em 1910, o primeiro órgão indigenista do país: o Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais (SPILTN), que visava tanto à proteção e integração dos índios, quanto à fundação de colônias agrícolas, que se utilizariam da mão de obra encontrada pelas expedições oficiais (Decreto no 8.072, de 20 de junho de 1910). Em 1918, o Serviço de Proteção aos Índios (SPI) foi separado da Localização de Trabalhadores Nacionais (Decreto-Lei no 3.454, de 6 de janeiro de 1918), entretanto, mesmo com a separação, a premissa da integração pacífica dos índios continuou a basear a atuação do órgão. (QUEIROZ, 2015, p, 15)

O órgão de proteção SPI tinha por objetivo prestar assistência a todos os indígenas do território nacional, afastando a Igreja Católica da catequese indígena, seguindo a diretriz republicana de separação Igreja-Estado. Nesta dimensão de “transitoriedade” do indígena orientava esse projeto, que tinha como uma das finalidades transformá-lo num trabalhador nacional, por meio de métodos e técnicas educacionais de “nacionalização”. Ou seja, se tratava de um projeto de integração que suprime a cultura ancestral.

Com as relações de contato com a imposição da cultura dominante os conflitos são estridentes e se multiplicam as mortes, abusos, violência e corrupção interna continuam a afligir muitas comunidade sendo reflexo dos modelos impostos pelos não indígenas, mesmo com todos os avanços e toda proteção jurídica para o fortalecimento dos coletivos das comunidades e sua mobilização conjunta, e mesmo com o apoio de organismos internacionais há fragilidades para reconhecimento destes diante a sociedade nacional.

É revelador os poderosos interesses políticos e econômicos nos territórios indígenas direcionados pelos projetos de extensão do estado nação. Neste cenário a reflexão se dá diante de uma luta desigual dos índios brasileiros, quando citados alguns exemplos concretos de conflitos entre colonizadores e índios em tempos recentes

conforme Ribeiro, (1996 *apud*, QUEIROZ, 2015) os quais explicam os limites territoriais no qual se inserem alguns grupos indígenas.

1). A Estrada de Ferro Noroeste do Brasil fora interrompida algumas léguas adiante da capital de São Paulo pelos índios Kaingang, que infundiam o terror numa frente de 300 km ao longo daquela ferrovia e na região compreendida entre os rios Tietê, Feio, do Peixe e Paranapanema.

2). Nas matas do sul do rio Doce, tanto no estado de Minas Gerais como no do Espírito Santo, os índios Botocudos se opunham, de armas na mão, ao devassamento do seu território tribal – uma colônia italiana via-se na iminência de ser abandonada, e contra eles foram movidas tropas do Exército.

3). Nas matas de araucárias dos estados do Paraná e Santa Catarina, os índios Xokleng eram chacinados por bugreiros profissionais, remunerados por sociedades colonizadoras e pelos cofres públicos para expulsá-los das terras em que sempre viveram e que haviam sido destinadas a imigrantes alemães e italianos (RIBEIRO, 1996, p.148, *apud*. QUEIROZ, 2015).

Com toda a problemática e desmonte que o próprio estado se faz cúmplice em processo de exclusão, falta muito para que eles consigam de fato assegurar não juradamente os territórios, mas seus pertencimentos independente da tutela do próprio estado, que historicamente os entendeu como incapazes e chamou a si a responsabilidade de "administrá-los", mas tem sido também incapaz de assegurar-lhes os direitos que já foram definidos constitucionalmente, e vem sendo acusado até de promover profundos retrocessos de maneira deliberada, que dão continuidade a um secular genocídio, atraindo com isso pesada e incessantes críticas em casa e no estrangeiro.

Auto identidade indígena está imbricada na história de luta pelos direitos indígenas. A repercussão do seu protagonizou na luta pelos direitos indígenas contribuiu decisivamente não só para o fortalecimento do orgulho de ser índio, mas também para a mudança na relação de poder existente entre povos indígenas e Estado brasileiro.

Após a Constituição Federal de 1988 (período que denomina como "indigenismo governamental contemporâneo"), essas lutas levaram à ampliação da relação do Estado com os povos indígenas, a partir da criação de diversos órgãos em vários ministérios com atuação com os povos indígenas, quebrando a hegemonia da FUNAI. Uma vez que [...] e, além disso, à superação formal da tutela dos povos indígenas por parte do Estado brasileiro, com o reconhecimento normativo da diversidade cultural e da organização política dos índios. (LUCIANO, 2015, p. 73).

Nas últimas décadas, o critério de auto identificação étnica vem sendo amplamente aceito pelos estudiosos da temática indígena. Na década de 50, o antropólogo brasileiro Darcy Ribeiro em suas pesquisas baseou-se na definição elaborada pelos participantes do II Congresso Indigenista Interamericano, no Peru, em 1949, para assim definir, no texto “Culturas e línguas indígenas do Brasil”, o indígena como aquela parcela da população brasileira que apresenta problemas de inadaptação à sociedade brasileira, motivados pela conservação de costumes, hábitos ou meras lealdades que a vinculam a uma tradição pré-colombiana.

Se fez necessário reconhecer a identidade étnica específica de cada uma das sociedades indígenas em particular, compreender suas línguas e suas formas tradicionais de organização social, de ocupação da terra e de uso dos recursos naturais. Isto significa o respeito pelos direitos coletivos especiais de cada uma delas e a busca do convívio pacífico, por meio de um intercâmbio cultural, com as diferentes etnias.

Nesta perspectiva foi necessário elencar a categoria de identidade étnica como um demarcador da fronteira étnica conforme Lapierre (1998) e Poutignat & Streiff-Fenart (1998) apontando a identidade étnica como uma forma de organização social cujo sistema de categorização fundamenta-se em uma origem suposta. Esta concepção é notável mediante o avanço científico metodológico para que se compreenda as etnias indígenas principalmente no campo político para que se garanta a estes uma educação diferenciada bem como o direito a terra.

Este processo de reconhecimento tardio é resultado da negação da identidade étnica que logo afirmada na alteridade. Pois por longos anos de colonização os índios eram seres selvagens e sem alma. Essa situação só começou a mudar a partir de 1537, em que o papa Paulo III afirmou que o índio era um ser humano. O Surgimento de uma lei proibindo a escravização dos índios. Mas, para o colonizador, ainda era necessário torná-los “civilizados”, isto é, convertê-los aos costumes e ao modo de vida europeu. Neste sentido os índios ainda são compreendidos de forma estigmatizada

Embora a identidade étnica esteja juridicamente definida a partir do conceito de auto identificação e a descrição, essas populações se apercebem por meio da expectativa da população brasileira de que os índios pareçam índios e, assim, se pintam, fazem para si cocares (diante falta de penas de arara, com penas de aves criadas) e utilizam tangas (COHN, 2001, p,41)

A cultura indígena no Brasil é bastante diversificada. Mesmo diante das fragilidades das diversas influências, os indígenas ainda conseguem manter elementos significativos em seus coletivos, e muitos dispositivos da cultura estão contemplados pelos ritos e na alimentação a base de raízes além de outros grãos. Não dá para mensurar a dimensão cultural dos povos indígenas, uma vez que são diversos grupos que, todavia, estão distribuídos pelo território brasileiro.

2.3 Interculturalidade, Multiculturalidade e educação

Ao falarmos em interculturalidade ou multiculturalidade é necessário definirmos o significado de cultura, pois é um conceito com vasto significado, sendo para uns como cultivo de solos, cuidar, etc. Sendo que atualmente o significado obteve mudanças significativas, englobando a exclusão e discriminação, quando se remete ao campo educacional, Segundo Vila Nova (1985) a cultura se constitui:

[...]compreendendo conhecimentos, técnicas de transformação da natureza, valores, crenças de todo tipo, normas, é, pois, o modo de vida próprio de cada povo. Ela é o fundamento da sociedade e o que distingue o homem dos animais não humanos. Cada povo, cada sociedade tem sua cultura, o que equivale dizer, seu modo de vida. A cultura de um povo é o modo próprio de convívio que ele desenvolveu para a adaptação às circunstâncias ambientais. Ela é também a parte do ambiente resultante da transformação da natureza pelo homem, com seu trabalho. É ainda o ambiente social criado pelo homem. Por isso a cultura é, por excelência, o domínio do artificial e do convencional (VILA NOVA, 1985, 33 e 34).

Nesse sentido, a cultura, é compreendida como mudanças e transformações decorrente ao ambiente em que vive, respeito a diversidade, de cor gênero e modo de vida, onde o respeito e tolerância de convivências entre os povos devem ser compreendidas, como meio de sobrevivência, sendo que o próprio homem criou o ambiente para viver e realizar transformações inerentes ao seu modo de vida e condições sociais.

A Constituição Federal de 1988, foi um marco na redefinição das relações entre o Estado brasileiro e as sociedades indígenas. Os índios deixaram de ser considerados categorias sociais em vias de extinção e passaram a ser respeitados como grupos étnicos diferenciados, com direito a manter sua organização social, costume, línguas, crenças e tradições.

Sendo assim, o Brasil é constituído como uma sociedade multiétnica tomando-se por base uma imensa diversidade de culturas. Reconhecer nossa diversidade étnica implica ter clareza de que os fatores constitutivos de nossas identidades sociais não se caracterizam por uma estabilidade e fixidez naturais.

A construção da identidade e é determinada pelas relações geracionais, étnicas e, de modo determinantes pelas relações de gênero. O gênero é um primeiro modo de dar significado às relações de poder. O gênero não necessariamente o que visivelmente percebemos como masculino e feminino, mas o que construímos, sentimos e conquistamos durante as relações sociais. Segundo Serrano (1996) enfatiza que:

As sociedades multiculturais devem caminhar em direção a interculturalidade entre os diversos povos e grupos. Caminhar em direção ao conhecimento e à compreensão das diferentes culturas e ao estabelecimento de relações positivas de intercâmbio e enriquecimento mútuo entre os diversos componentes culturais dentro de um país e entre as diversas culturas do mundo. Dada esta tendência em direção a uma maior diversidade cultural, fomentar a intercultural significa superar de vez a assimilação e a coexistência passiva de uma diversidade de culturas para desenvolver a autoestima, assim como o respeito e a compreensão aos outros (SERRANO, 1996, p. 127).

Para isso, as propostas educativas pressupõem a renovação dos paradigmas científicos e metodológicos. Partindo desses pensamentos complexos, as relações interdisciplinares, o desenvolvimento da telemática, abrem novas perspectivas epistemológicas indispensáveis para a compreensão e promoção da transversalidade das relações interculturais.

No entanto a interculturalidade tem sido utilizada para indicar realidades e perspectivas incongruentes entre si. Transcultural é utilizado segundo diferentes sentidos, é entendido às vezes como elementos transversais já presente em diferentes culturas, universais culturais inscritos na estrutura humana. Para Silva,

Educação intercultural é um processo tipicamente humano e intencional coerente dirigido à organização do desenvolvimento das habilidades e competências referentes, em primeiro lugar à diferença, à peculiaridade e à diversidade dos povos, e, em segundo à própria identidade cultural dos demais e a das comunidades, de forma que resulte uma cultura mestiça ou de síntese (SILVA, 2001, p. 130).

Baseando-se nesse autor, o interculturalismo, é a incorporação do movimento multicultural com os movimentos norte-americanos, tendo como foco principal as lutas

por justiça social, diálogo e a comunicação, tendo como resultado a junção de diversas culturas.

Para Torres “(...). A diversidade cultural é o maior subproduto do crescente processo de globalização econômica, cultural e política atual, que não tem paralelo na história” (2003, p. 90).

Diante disso, o conceito de interculturalidade é amplo e complexo, sendo usado para indicar a junção de outras culturas, além de ser vista como uma maneira de conhecer e participar da cultura de outra pessoa, e ter curiosidade em conhecer e aprofundar o conhecimento sobre a pessoa, demonstrando interesse em respeitar, valorizar e preservar a cultura adquirida.

Sendo assim, a interculturalidade, é a ligação entre diferentes culturas, ou seja, culturas distintas, se unem e passam a defender os mesmos objetivos, criam novas culturas, ou modificam as antigas, unificando os valores, comportamentos entre ambos.

2.4 A Educação Indígena: Saberes da Ancestralidade

Como se deu o desenvolvimento das escolas voltadas aos povos indígenas no território brasileiro? A história direcionada à educação do índio tem-se suas raízes no ano de 1549, em que foi fundada pelo padre Manuel da Nóbrega a primeira escola indígena no Brasil, no Estado da Bahia, sendo que sua missão era criar oportunidades aos indígenas, incluindo-os na sociedade, instilando transformações na vida cultural, onde os indígenas eram obrigados a negar sua identidade, mudando radicalmente seu estilo de vida, que tinham antes da chegada dos portugueses. De acordo com Siqueira e Ruckstadter (2014, p. 1038), segundo as ideias dos colonizadores, antes da chegada deles no Brasil, nesse período não havia cultura.

Tratando sobre esse mesmo tema, pode-se afirmar que:

Com a descoberta pelos portugueses e espanhóis das terras da América, seu projeto foi ampliado e levado para as novas terras, a fim de pregar a palavra de Deus entre os índios. Pode-se supor que o Projeto Educacional Jesuítico, apesar de estar subordinado ao Projeto Português para o Brasil, tinha determinada autonomia, e teve papel fundamental na medida em que contribuiu para que o Governo português atingisse seus objetivos no processo de colonização brasileiro, bem como se constituiu no alicerce da estrutura educacional da Colônia brasileira (NETO, MACIEL 2008, p.173).

Nessa época o maior interesse dos governantes em relação ao ensino não era alfabetizar os indígenas, e sim impor regras e novas condições de vida, usando a escola como meio de controlar, dominar e de massificar a cultura indígena. Transformaram a vida dos povos, tiraram o direito à liberdade, impondo a eles outro meio de sobrevivência, modificando seus costumes e crenças.

A escola foi o principal instrumento devorador de culturas e de povos indígenas no Brasil. Ela esmagou os índios, arrasou línguas, ignorou conhecimentos, perseguiu e proibiu culturas, tradições, ritos e cerimônias. Aplicou com rigor o projeto do monolínguíssimo no Brasil, em parte obtendo sucesso, o que ajudou a destruir mais de 1.000 línguas indígenas em 506 anos (LUCIANO, 2015, p. 123).

Na visão dos colonizadores, o papel da escola era unificar, nesse contexto, torna-se impossível respeitar a cultura do povo indígena, devido aos paradigmas que os portugueses tinham com relação à cultura dos índios, sendo totalmente rejeitada por eles, buscando massacrar qualquer um que viesse a se opor a essa maneira de educar. Com esse acontecimento, houve várias mortes, devido os indígenas recusarem a mudar seus costumes e sua maneira de viver. Não aceitavam se adaptar em uma sociedade diferente, onde não respeitavam sua cultura e demais anseios.

A educação indígena é um processo realizado por todas as sociedades humanas, cada uma age educando seu indivíduo de acordo com sua própria concepção de mundo, com sua própria visão, valores e com suas crenças, se tratando do povo indígena no Brasil pode se observar que o contato das etnias com os colonizadores europeus transformou a forma de esses povos conceberem sua educação.

Sabemos que hoje a educação formal e a educação informal são realizadas paralelamente e quase com igual importância dentro de muitas comunidades indígenas, sobretudo dentro daquelas que mantém maior contato com não-índios. A educação escolar para os povos indígenas no decorrer dos anos tem sido bastante explorada pelos grandes estudiosos devidos a grande diversidade pedagógica e cultural desse povo. Segundo o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígena (1998), existem hoje cerca de 180 línguas indígenas.

A educação indígena busca respeitar sua especificidade cultural procurando preservar suas culturas tradicionais, tornando - ser relevante nos vários países que foram colonizados. Quanto aos indígenas sabe-se que há que tratar de se fazer um

esforço profundo para quando se quer entender a cultura do índio no sentido de visibilizar para além dos indivíduos pois há todo um complexo contexto de línguas e processos de interações que só a eles pertencem e são compreendidos. Com isto uma educação escolar indígena ´tem sua configuração baseada no tipo de sociedade ou comunidade os quais se inserem. Vale ressaltar que a educação não se restringe apenas a transmissão de informação acumulada, mas sim em transmissão de saberes de cultura e de diversos símbolos da sociedade. No Brasil a educação escolar indígena ainda continua atrelada as políticas educacionais numa lógica homogenia ocidentalizada.

A educação informal e a educação escolar não são um modelo único e a escola não é o único lugar onde se aprende e nem o professor é o único que ensina, mas sim uma mistura de saberes e de cultura. O próprio índio possui sua pedagogia para transmissão de conhecimento mantendo sempre viva suas tradições. Essa prática pedagógica contribui para uma política e práticas educacionais adequadas aos desejos e necessidades de seu povo indígena. Sendo assim, as escolas indígenas,

[...] deverão ser específicas e diferenciadas, ou seja, as características de cada escola, em cada comunidade, só poderão surgir do diálogo, do envolvimento e do compromisso dos respectivos grupos como agentes e coautores de todo o processo. (BRASIL. 1994, p.10).

A educação como institucionalizada visa formar o cidadão com capacidade de obter novos conhecimentos, trocas de experiências e, ser uma pessoa com determinação não só um repetidor de ideias, mas um indivíduo capaz de formar suas próprias ideias. Apesar de alguns avanços na operacionalização dos processos educativos a missão da educação escolar já se firma mediante os princípios seletivos dos sujeitos numa condição competitiva e atendendo os interesses do Estado. De acordo com Fernandes (1964, p.10). “A educação ideal seria aquela que preparasse os indivíduos às escolhas que respondesse em termos da dinâmica do sistema social de reintegração do padrão da existência da ordem e da justiça social”.

A educação voltada para os povos indígenas busca sempre em seu consenso respeitar suas especificidades culturais e procurando preservar suas culturas tradicionais tornando se uma educação relevante nos vários países que foram colonizados e onde ainda existem os habitantes originais do mesmo. Neste contexto pode se destacar que a educação escolar indígena virou uma pauta das políticas

relevantes dos índios, dos movimentos indígenas e de apoio aos índios, pois deixou de ser uma temática e ganhou importância na mídia em que mobiliza diferente instituição e recursos.

No contexto educacional visam levar os índios a uma integração social não às tiras de suas aldeias, mas sim integrados no meio da sociedade. No ano de 1998 constituído pela Constituição Federal, a LDB de 1996 e da Resolução 3/99 do Conselho Nacional de Educação, foi dada aos indígenas o direito a uma educação diferenciada, que levasse em consideração suas culturas e suas particularidades.

Um dos grandes contribuintes para esse grande legado está o educador, porém sendo ele um grande mediador do conhecimento sabendo criar e ressignificar a todo o momento o que é a cultura e qual o seu papel diante de um contexto histórico, onde os docentes devem ter capacidade de pensar e buscar subsídios a sua realidade.

2.5 Educação Escolar Indígena: A Introdução Colonizadora

Antes de analisar a escola para os índios, mesmo diante da política de estado para atender as diferenças, iniciaremos este item dentro de um viés histórico e crítico, uma vez que a escola como instituição, atende aos interesses da nação de forma geral. Assim, focamos como um instrumento de imposição as nações indígenas, porém torna-se paulatinamente um meio de resistência para as populações tendo em vista o empoderamento dos saberes ocidentais como autodefesa da soberania dos territórios e da própria qualidade de vida.

A Educação Escolar Indígena diz respeito à escola projetada para os índios de acordo com as características próprias de cada povo. Esse novo modelo de escola surgiu pautado no paradigma do respeito ao pluralismo cultural e de valorização das identidades étnicas. De acordo com o RCNEI (1998, p. 24), “ela deve ser comunitária, intercultural, bilíngue/multilíngue, específica e diferenciada”. A educação escolar indígena está basicamente baseada em suas línguas, raças, culturas e identidade.

Segundo o Instituto Brasileiro de Análise Social e Econômico- IBASE (2004), os indígenas que habitavam a terra brasileira desconheciam a instituição escolar, porém conheciam formas próprias de reprodução de saberes desenvolvidos e transmitidos por meios da tradição oral, em seus idiomas próprios, sem precisar da escrita alfabética, ou seja, cada sociedade indígena possuía e ainda possui um

processo próprio pela qual internalizava em seus membros um modo particular de ser de garantir sua sobrevivência e sua reprodução. Nas palavras de Daniel Munduruku

O conhecimento na sociedade indígena é dominado pelo velho. Mesmo que uma pessoa saiba todas as coisas sobre o seu povo, sobre a sua tradição, se houver alguém mais velho presente naquele espaço, é de direito que o mais velho responda o que lhe foi perguntado. (MUNDURUKU, 2000, p. 92)

O Conselho Nacional de Educação (CNE), explica a respeito do aprendizado de processo e valores de cada grupo, bem como aos padrões de relacionamento social intrajetando na vivência cotidiana dos índios com o mundo e os fatos da vida de um modo particular, por isso filosofia de educação.

Desta maneira, pode-se dizer que a educação escolar indígena era ligada ao conhecimento adquirido através da concepção ensinada pelos mais velhos, em que a criança aprendia por repetições, todos os integrantes da comunidade, ou seja, os povos indígenas partiam do princípio de que todos educam em qualquer situação do cotidiano. Sendo assim, a criança era educada tanto pela família quanto pelas relações diárias da aldeia. Toda e qualquer situação cotidiana servia de cenário para se aprender; até mesmo quando a criança se utilizava de um brinquedo, ela estava em situação de aprendizagem, visto que “os seus brinquedos são miniaturas dos instrumentos que posteriormente ela irá utilizar em sua vida adulta”. (FAUSTO, MANDULÃO, 2006, p. 21).

Daniel Munduruku (2000, p. 7), acrescenta mais dois aspectos característicos da educação indígena: o reforço à identidade e a importância do sonho nos processos educativos. Para Munduruku, saber quem você é consiste no primeiro passo para o respeito ao outro, respeito esse que nasce primeiramente pelo respeito a si próprio; daí a importância de o indígena ressaltar sua história e seus valores para os mais novos, mantendo um eterno vínculo com o passado, que, por sua vez, é a herança da pessoa e a certeza de sua identidade adulta. Assim, pode-se frisar que:

A Educação Escolar Indígena que se tem hoje já avançou muito em termos de conquista, na execução das normatizações no cotidiano, porém, ainda há muitos impasses dificultando a implementação das novas práticas escolares. (GRUPIONI, 2006, p. 63).

Um dos relevantes impasses na educação indígena segundo Grupioni (2006, p. 63), é que a falta de vontade política de setores governamentais continua sendo o

principal impedimento para que os direitos conquistados na legislação se efetivem, transformando as escolas indígenas. As conquistas alcançadas pelos povos indígenas nos dias atuais, refletem nas mudanças das legislações vigentes que procuram garantir os seus direitos, mantendo sua cultura e seus costumes, inseridos no contexto escolar educativo.

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

Educação Escolar Indígena Art. 37. A Educação Escolar Indígena ocorre em unidades educacionais inscritas em suas terras e culturas, as quais têm uma realidade singular, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada povo ou comunidade e formação específica de seu quadro docente, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira. Parágrafo único. Na estruturação e no funcionamento das escolas indígenas, é reconhecida a sua condição de possuidores de normas e ordenamento jurídico próprios, com ensino intercultural e bilíngue, visando à valorização plena das culturas dos povos indígenas e à afirmação e manutenção de sua diversidade étnica. Art. 38. Na organização de escola indígena, deve ser considerada a participação da comunidade, na definição do modelo de organização e gestão, bem como: I - suas estruturas sociais; II - suas práticas socioculturais e religiosas; III - suas formas de produção de conhecimento, processos próprios e métodos de ensino-aprendizagem; IV - suas atividades econômicas; V - edificação de escolas que atendam aos interesses das comunidades indígenas; VI - uso de materiais didático-pedagógicos produzidos de acordo com o contexto sociocultural de cada povo indígena. (Sessão V. RESOLUÇÃO Nº 4, DE 13 DE JULHO DE 2010).

Os povos indígenas têm suas particularidades, nessa visão as etnias procuram manter suas tradições, cultura e saberes, que são repassados no processo de ensino aprendizagem, desenvolvidas em sala de aula, dando oportunidades de manter no ambiente educacional os seus rituais e mitos. Mediante o ambiente escolar, algumas etnias, procuram introduzir na escola projetos que possam colaborar com a redução da discriminação, desigualdade, dando ênfase nas conquistas adquiridas e na importância de manter os valores culturais inclusos no espaço escolar.

Não se pode esquecer de mencionar que o papel da escola nas comunidades indígenas é de oferecer aos alunos o acesso a uma educação de qualidade, igualitária ao ensino oferecido aos alunos não indígenas, garantindo o acesso aos

conhecimentos de seus ancestrais, promovendo aos indígenas a valorização de suas línguas, sua identidade étnica além de procurar resgatar as memórias históricas da comunidade. Segundo Silva (2001),

Hoje, as escolas, como instrumento para compreensão da situação extra aldeia, e o domínio de conhecimentos e tecnologias específicos que elas podem favorecer estão incorporadas a maiorias das pautas de reivindicação dos povos indígenas no país. Hoje, também, as possibilidades efetivas de criação de uma escola diferenciadas, com um papel importante na construção de diálogos interculturais e projetos políticos de autogestão econômica, tecnológica, cultural e linguística por grupos indígenas específicos, são preceitos igualmente estabelecidos na legislação e nas políticas públicas educacionais brasileiras. (SILVA, 2001, p. 101)

Nesse sentido, as escolas indígenas, estão pautadas em uma educação voltada à necessidade dos povos indígenas, sendo elo entre os conhecimentos que ultrapassam o ambiente escolar indígena, tendo como instrumentos as questões tecnológicas que até então é uma realidade distante dos alunos inseridos nas aldeias, são questões norteadoras, onde as reivindicações dos povos indígenas são de ter uma escola diferenciada, com projetos políticos pedagógicos voltados aos seus interesses, diferenciando as etnias e grupos étnicos, e respeitando as legislações vigentes direcionadas aos alunos indígenas.

III - ANÁLISE HISTÓRICA DOS PROGRAMAS EDUCACIONAIS PARA OS POVOS INDÍGENAS

Esta seção tem como objetivo abordar de maneira sucinta, o movimento indígena, a oficialização do ensino bilíngue e os programas desenvolvidos pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), traçando o papel principal com relação à educação escolar indígena, dando ênfase à análise das leis que estão direcionadas ao desenvolvimento da educação escolar indígena, bem como o próprio RCNEI, e documentos publicados referente à educação indígena no âmbito brasileiro.

O movimento Indígena no Brasil teve início no ano de 1970, esse período foi marcado por dificuldades, em que até mesmo a política indigenista do governo mencionava questões ligadas aos povos indígenas, indicando que os indígenas fossem adaptados na nação, tornando-se cidadão brasileiro, excluindo suas identidades étnicas, sendo uma forma política de interesses nacionais, como forma de pesquisar os solos e subsolos ocupados pelos povos indígenas, para poder explorá-las sem impedimentos e negatividades. Sobre esse assunto pode-se frisar o posicionamento de Munduruku (2012), em que:

[...] a política indigenista do Governo previa que os povos indigenistas deveriam ser integrados pela nação e, conseqüentemente, abrirem mão de suas identidades étnicas, para tornarem-se “apenas brasileiros”. (MUNDURUKU, 2012, p. 210).

Baseando-se nessa afirmativa, os fatos que ocorreram nessa época eram mantidos em sigilos, para que a população não tivesse conhecimentos dessas informações, sendo que os indígenas eram afetados com tais situações tornando-se isolados e desconhecedor de seus direitos. Os povos indígenas eram acometidos a violências, ocorrendo uma destruição cultural, no qual era patrocinada pelo capital internacional e a Fundação do Índio a executava, tornando-se um golpe para os povos indígenas, que acreditavam nas instituições envolvidas. De fato, os indígenas eram enganados pelas fundações que procuravam conquistar sua confiança, utilizando de meios ilícitos para explorar e reduzir a população indígena.

Segundo Evangelista (2004), cada movimento social, dentro desse processo de se construir, foi forjando sua identidade. Cada grupo e movimento construiu um discurso próprio, formas de atuação pautada de reivindicações, valores etc. que o

caracterizava e o diferenciava de outros (EVANGELISTA, 2004, p. 35). A sociedade civil se organizou através dos movimentos sociais, com o intuito de interferir nessas decisões.

Os povos indígenas tiveram dificuldades em se organizarem em grupos, para lutarem em favor de seus direitos, devido suas características indígenas e diversidades culturais. Ainda na mesma década, a igreja católica, passou a ter uma visão diferenciada com relação aos povos indígenas, tomando atitudes de defesa em favor dos pobres menos favorecidos, através dessa mudança deu-se início à criação do Conselho Indigenista Missionário (CIMI), sendo aliados dos indígenas, lutando em defesa de seus direitos e ideais, para não perderem sua identidade cultural, sendo que esses acontecimentos foram atribuídos a uma ressignificação do significado da palavra índio. Segundo Carneiro (2004),

[..] sempre usado como algo negativo – fez parte da ‘constituição de uma nova unidade, composta de um núcleo interno em que se aloja a nova identidade, padronizada, e fora dele, uma exterioridade que lhe é oposta, mas essencial para sua formação. (CARNEIRO,2004, p. 39).

Nesse sentido, percebe-se que de uma maneira significativa a sociedade tem uma visão estereotipada da palavra “índio”, dando atribuições generalizadas de que ser índio é ser desconhecedor de seus direitos, incapazes de lutar em busca dos objetivos impostos pela sociedade “civilizada”. Tratando de organização por lutas de direitos, os povos indígenas demonstram dominar esse processo, dando exemplos de como uma comunidade pode conquistar um espaço na sociedade. Para Viveiros de Castros “a referência indígena não é um atributo individual, mas um movimento coletivo [...] Há indivíduos indígenas porque eles são membros de comunidades indígenas, e não o inverso” (Darcy Ribeiro,2006, p. 04).

Para Munduruku (2012), o principal papel do Movimento Indígena, era fazer articulação entre os indígenas e a sociedade brasileira, no sentido de perceberem a importância da aproximação entre ambos. Atualmente é possível perceber que ocorreram mudanças importantes, devido ao princípio de organizações indígenas dispostas a prosseguir com os movimentos, sendo possível notar que houve avanços significativos nas questões indígenas e nas aprovações de leis que apoiam os povos indígenas, é necessário aceitar que os indígenas formam uma sociedade diferenciada, que podem dar suas contribuições com relação ao processo histórico nacional.

3.1 Oficialização do Ensino Bilíngue

No ano de 1970 a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) firmou uma parceria com o Summer Institute of Linguistics (SIL), sendo que essa parceria obteve o resultado da oficialização do ensino bilíngue nas escolas em Terras Indígenas, sendo através dela que surgiram as primeiras ações voltadas a formação de atores indígenas para a educação, chamados de monitores bilíngues.

[...], a “escola bilíngue do S.I.L.” é responsável pelo surgimento de um personagem essencialmente problemático e ambíguo, o “monitor bilíngue”, que não é outra coisa senão um professor indígena domesticado e subalterno. O monitor bilíngue foi “inventado” para ajudar os missionários/professores não índios na tarefa de alfabetizar nas línguas indígenas. Muitas vezes esse monitor indígena servia também de informante sobre sua língua para os missionários, na tarefa da tradução da bíblia, o objetivo principal do S.I.L. É muito menos alguém que monitora do que alguém que é monitorado por um outro e, assim como os “capitães da aldeia”, estão sempre prontos a servir seus superiores civilizados. (SILVA & AZEVEDO, 1995, p.151-152)

O SIL na América Latina teve como incumbência se responsabilizar pela educação escolar indígena, pois era uma missão evangélica presidida pelos Estados Unidos, onde realizavam a tradução da bíblia no Novo Testamento para a linguagem ágrafas. Mediante o apoio do governo brasileiro, o SIL realizou treinamentos preparando monitores e agentes de educação, elaborou programas com métodos inovadores de ensino, bem como de alfabetização, além de construiu escolas em comunidades indígenas. Segundo Silva e Azevedo (1995), tendo como base o processo de inserção da educação escolar indígena, os objetivos do SIL não eram diferentes das outras missões realizadas no Brasil, sempre com o objetivo de convencer os povos a respeito da salvação de suas almas, sendo que os objetivos do SIL:

[...], nunca foram diferentes dos de qualquer missão tradicional: a conversão dos gentios e a salvação de suas almas (...) Neste quadro as línguas indígenas passaram a representar meios de ‘educação’ desses povos a partir de valores e conceitos ‘civilizatórios’ (Azevedo, 2000, p.151).

O SIL manteve os propósitos de civilização baseando nos primeiros missionários. Vale ressaltar que o SIL foi uma instituição que contribuiu de maneira

significativa, tornando o bilinguismo oficial em prioridade, adotando uma estratégia diferente em que as línguas indígenas foram representadas como uma forma de educar, conceituando os valores entre os índios e os brancos. Sendo assim os principais inventores das técnicas bilíngue foram os evangélicos, missionários e católicos, que visavam a transformação religiosa.

Um dos avanços importantes na educação escolar indígena estar firmado na criação da Lei nº 6001 (Estatuto do Índio) no ano de 1973, onde há garantia aos povos indígenas da alfabetização em língua materna, estabelecendo ações conjuntas entre os envolvidos nesse processo, bem como: o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), a Funai, o MEC e outros parceiros, com o objetivo de alfabetizar os grupos étnicos.

Em âmbito educacional realizou-se um seminário no ano de 1978, que abordava assuntos referentes aos conceitos interligando a diferença entre a educação escolar indígena e a educação para o índio, tendo como foco principal questões relacionadas sobre a importância de alfabetizá-los em língua materna ou não, abordando os pontos positivos do modelo alternativo.

A Educação escolar indígena segundo Bartomeu Mélia (1979), é uma educação que foi estabelecida entre os povos indígenas desde a chegada dos jesuítas, tendo como interesse implantar a cultura dos povos europeus no ambiente dos povos nativos, ensinando costumes e valores dos colonizadores.

Tendo como base a visão de Santos, a escola indígena, é a escola própria para os indígenas desenvolver seus projetos e suas ações socioculturais, visando conhecimentos universais que possam contribuir com a capacidade de compreender os conhecimentos adquiridos, a partir da convivência com a sociedade em geral (SANTOS, 2006, p, 129). Nesse sentido torna-se importante a convivência dos povos indígenas com a sociedade “civilizada”, pois terá trocas de experiências, e os nativos poderão aprender coisas novas, e ensinar técnicas de convivências em ambientes diferentes do seu.

A educação para o índio teve vários obstáculos, por exemplo: introduzir aos costumes indígenas, as culturas eurocêntricas, seu objetivo estava relacionado ao ensino da língua portuguesa. No entanto, ao definirmos o significado de educação para o indígena, nota-se a diferença de conceitos, entre educação indígena e educação para o índio, uma educa para a convivência com o diferente e mudanças de atitudes, trocas de experiências e etc. os modos específicos de usar a linguagem

são, por isso, como documentos de identidade de um povo num determinado momento de sua história (RCNEI, 2005, p.113).

Desde o século XVI as comunidades indígenas brasileiras têm sido atendidas com programas educacionais, tendo como principal objetivo catequizar os povos indígenas mediante a participação dos missionários jesuítas, na tentativa de integrá-los à sociedade, sendo que, nessa transição as instituições educacionais de grupos indígenas, foram usadas como facilitadoras impondo negação de sua cultura, identidade, língua e valores. As escolas indígenas, de acordo com o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), devem ter as seguintes características: comunitária, intercultural, bilíngue/ multilíngue, específica e diferenciada (BRASIL, 1998).

Para isso, o MEC tem seus trabalhos direcionados aos princípios para a manutenção e o reconhecimento das diversidades sociocultural, linguísticas dos povos indígenas, sendo que sua política é garantir as comunidades indígenas, uma escola diferenciada, de qualidade, que respeite as diferenças culturais, dando pleno poder em participar na elaboração dos projetos vindouros. Sendo assim,

A escola indígena tem como objetivo a conquista da autonomia socioeconômico-cultural de cada povo, contextualizada na recuperação de sua memória histórica, na reafirmação de sua identidade étnica, no estudo e valorização da própria língua e da própria ciência, sintetizada em seus etnoconhecimentos, bem como no acesso às informações e aos conhecimentos técnicos e científicos da sociedade majoritária e das demais sociedades, indígenas e não-indígenas (BRASIL, 1994: 12).

O Ministério da Educação busca desenvolver ações e programas com o intuito de cumprir com os objetivos propostos na legislação, propondo uma política nacional de educação indígena, adequada ao sistema que respeite os processos de lutas e conquistas dos povos indígenas, visando principalmente investir em: a) formação de profissionais da educação, b) estimular a publicação de material didático específico, c) na divulgação da temática Indígena, cooperação técnica, d) bancos de dados sobre escolas indígenas.

Para que os programas sejam desenvolvidos de maneira favorável, é necessário estabelecer critérios de análise, para que haja o financiamento, além de ocorrer acompanhamento criterioso e avaliações que tenham como objetivos o investimento na formação inicial e continua dos profissionais de educação indígena, estimulando, assim, também, a publicação de material didático e a divulgação para a

sociedade, de maneira criteriosa, a existência da diversidade étnica, linguística e cultural no país.

3.2 Formação de Profissionais da Educação

Para a Formação de profissionais da educação Indígena é assegurado conforme a Constituição de 1988 e a nova LDB 9394/96, o uso das línguas maternas, respeitando o processo de aprendizagem dos povos indígenas, por isso é necessário que o professor das escolas indígenas, sejam indígenas.

Segundo Marcelo Garcia, a formação de professor é uma área do conhecimento e investigação [...] que se centra nos estudos dos processos através dos quais os professores aprendem e desenvolvem a sua competência profissional. (1999, p. 26). O autor afirma também que o professor tem que ser investigador e desenvolver a capacidade profissional de acordo com sua formação.

Para tanto, é necessário que os professores sejam capacitados de acordo com sua especificidade, e possam desenvolver sua função de acordo com a realidade local, sem interferência cultural e sua formação possa ser além de conteúdos didáticos. De acordo o pensamento de D' Angellis(2012),

Formação de professores indígenas é, em primeiro lugar, formação de professores e, nesse sentido, não é diferente da formação ampla [...]. Entretanto, professores indígenas atuam em realidades em que estão envolvidos conflitos de culturas, de sociedades e até de identidades, o que exige, nesse caso, alguma coisa além, na sua formação (D' ANGELLIS, 2012, p. 139).

Um dos principais desafios é a formação de índios como professores das escolas indígenas, sendo prioridades para fortalecer a educação escolar indígena traçando os princípios da diferença, da especificidade, bilinguismo e da interculturalidade, sendo que, acredita-se que as escolas indígenas só serão de qualidade se for administrada por professores e gestores residentes à comunidade.

Segundo Cavalcante (2003), os educadores das escolas indígenas, fomentam a vontade de fazer de suas escolas e do processo pedagógico, um ambiente transformador, dando possibilidades de expressar a diversidade e pluralidade cultural, torna-se um desafio, pois a certo modo a formação indígena é relacionada ao meio

em que a população está inserida. Cavalcante (2003), torna claro esse processo, enfatizando que:

A formação indígena é constituída com base em dois campos principais. O primeiro tem um suporte mais marcado nos valores, na identidade e no próprio convívio com a natureza. Os professores indígenas, [...] são os principais responsáveis por essa parte da formação, que envolve as relações sociais no cotidiano da aldeia. No segundo campo, a formação ocorre por meio de um ensino que requer uma mediação mais verbal, isto é, um desenvolvimento de competências que estão ligadas ao letramento (CAVALCANTE, 2003, p.16).

Para Grupioni e Monte (2002), as políticas de formação do professor indígena, está pautado nos referencias para a formação de professores indígenas e são assuntos inerentes que estão de acordo com os seguintes aspectos: 1) necessidade de uma formação permanente que possibilite ao profissional indígena completar sua escolaridade até o terceiro grau; 2) a criação de instâncias administrativas que possibilitem a execução dos programas de educação indígena; 3) a participação do professor indígena no processo educacional. Ainda conforme o autor a formação de professores indígenas tem fomentado discussões no sentido de procurar definir um currículo específico para esse magistério intercultural, respeitando as diferentes realidades dos povos envolvidos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº9.394/1996 estabelece que “apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa”, para tanto “programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas” e “incluídos nos Planos Nacionais de Educação”, visando “manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas” (art. 79)

Sendo assim, ser professor em uma escola indígena, requer sensibilidades para enfrentar problemas relacionados com a inclusão do índio em um mundo cultural diferenciado, onde a busca por sua identidade é constante.

3.3 Publicação de Material Didático

As políticas de educação escolar indígena intercultural, têm como eixo principal a produção de materiais didáticos que possam orientar os professores indígenas

dando subsídios de orientação sobre as práticas pedagógicas e curriculares. Dessa forma, surge a necessidade de expor as riquezas do patrimônio cultural e linguísticos das comunidades indígenas, em que essa política tem como fomento principal os professores indígenas como autores e participantes das atividades de pesquisas e elaboração dos materiais. Seguindo o pensamento de Cortesão e Stoer (2003), mediante o uso dos materiais didático, que a contextualização pedagógica do saber acontece de forma espontânea.

Segundo a concepção de Paiva, (2012) aborda de maneira clara que:

Todos materiais didáticos têm sua origem com o surgimento do livro didático, a partir da invenção da imprensa, no século XV, e intrinsecamente associado ao ensino de línguas, onde ele passou a assumir uma característica didática no momento em que adentrou ao ambiente de ensino, cujos registros, nele contidos, apoiavam o ensino de determinada língua. Em virtude da escassez dos livros, esses ficavam na mão do professor e seu conteúdo era repassado aos alunos por meio do ditado e discutidos dialogicamente (PAIVA, 2012, p.01).

No entanto, a produção desses materiais tem como objetivo principal promover a afirmação das identidades étnicas, a recuperação da memória histórica e a valorização das línguas e conhecimentos dos povos indígenas, através da produção, distribuição de materiais didáticos específicos aos povos indígenas, respeitando suas especificidades linguísticas e culturais.

A partir de 1995, o Ministério da Educação implementa o apoio à produção de materiais didáticos direcionado à educação indígena, o grande desafio de garantir a publicação de materiais didáticos de qualidade solucionado com a criação da Comissão Nacional de Apoio e Produção de Material Didático Indígena (CAPEMA) através da Portaria/SECAD nº 13, de 21 de julho de 2005, tendo como prerrogativa promover o diálogo com outros órgãos governamentais e não governamentais e movimentos sociais para as ações de apoio à produção de materiais didáticos indígenas, valorizar, ampliar e/ou revitalizar o uso das línguas indígenas e da variedade do português falado nas comunidades, criar mecanismos para orientação metodológica para a produção de material didático indígena, propiciar meios para que as comunidades indígenas produzam seus materiais didáticos e selecionar os projetos encaminhados.

O RCNEI orienta que para a construção de materiais didáticos, é necessário que haja uma investigação na comunidade, preferencialmente com os anciãos, e de

relatos de experiências vivenciadas em sala de aula, correlacionando as disciplinas, tornando essencial a elaboração desses materiais específicos nos cursos de formação de professores.

O MEC financiou a publicação de livros didáticos do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (BRASIL, 1998), elaborados a partir das experiências vivenciadas pelos indígenas, sendo distribuídas nas escolas,

[...] coleção de livros elaborados por professores de diferentes etnias, pretendendo oferecer referências, exemplificando como é possível a construção de material didático de qualidade adequado a cada comunidade indígena, e ao mesmo tempo, iniciar um intercâmbio entre os diferentes povos e escolas indígenas do país. (BRASIL, 1998, p. 07).

Nesse sentido, nota-se a importância da inclusão nas Secretarias de Educação, programas direcionados à produção e publicação de materiais didáticos e pedagógicos, específicos aos povos indígenas, o material pode ser bilíngue ou não, o importante é que seja utilizado nas escolas com responsabilidade dando oportunidade aos alunos de explorar e utilizar os materiais adequadamente. Esses materiais são analisados pelo Comitê Nacional de Educação Escolar Indígena, quanto sua qualidade pedagógica, antropológica e linguística.

A política de produção de materiais diversificados para uso didático ou paradidático está tratada na LDB, como um dos objetivos dos programas de educação escolar indígena a serem desenvolvidos. O Plano Nacional de Educação, Objetivo 13, estabelece a criação, no MEC e nas Secretarias Estaduais de Educação, de programas “voltados à produção e publicação de materiais didáticos e pedagógicos específicos para os grupos indígenas, incluindo livros, vídeos, dicionários e outros, elaborados por professores indígenas juntamente com seus alunos e assessores”. (BRASIL, 2001)

3.4 A Temática Indígena na escola

O objetivo da divulgação da temática indígena para a população é de reduzir a discriminação e os preconceitos referentes aos povos indígenas, sendo que sua meta é a valorização das diversidades culturais dos povos brasileiros. É necessário sintetizar a importância de sua abordagem no contexto escolar, de maneira que possa

induzir ao pensamento crítico sobre o seu valor e a diversidade étnica existente, proporcionando o intercâmbio de ideias entre os envolvidos no processo.

Segundo Grupioni (1996, p. 424) “dentro da sala de aula, os professores revelam-se mal informados sobre o assunto, e os livros didáticos, com poucas exceções, são deficientes no tratamento da diversidade étnica e cultural existente no Brasil [...]” e isso, em grande parte se deve ao fato de a formação profissional não contemplar a temática indígena.

Diante disso, nota-se que as temáticas indígenas não são abordadas de maneira adequada em sala de aula, tendo um avanço insignificante perante a relevância do assunto. Para a temática indígena “não se constitui em um campo de estudos que possui um aparato teórico e metodológico próprio. Não tem fontes específicas, não elabora metodologias exclusivas, não introduz paradigmas de análise”. No entanto, Ribeiro (2009), afirma a contribuição que essas abordagens podem trazer para a formação dos/as professores/as,

Essas temáticas modificam substancialmente a dinâmica da formação no curso de Pedagogia e a compreensão sobre a identidade docente, tendo em vista a complexidade e polissemia que cerca o debate sobre a diversidade sociocultural e a ampliação na compreensão sobre o mundo e os seres humanos que elas propiciam. (RIBEIRO 2009, p.26)

Sendo assim, atualmente os professores tendem a enfrentar grandes desafios em sala de aula, ao tratar da temática indígena, pois devido ao entendimento esboçado com relação às temáticas abordadas, tendo como meta desconstruir os preconceitos com relação à população indígena.

Em favor da educação escolar indígena houve a lei 11.645, de 10 de março de 2008. Uma lei recente e que vem contribuir diretamente com o modo de desenvolver o ensino voltado ao aluno indígena, ou em outras palavras: vem especificar, deixar evidente a obrigatoriedade do estudo indígena. Havendo alteração no artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9394\1996, ficando explícito que: No "Art. 26-A. Que nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena”.

Desta forma, essa obrigatoriedade propicia ao currículo escolar a oportunidade de enriquecer o processo de ensino-aprendizagem, em que aos alunos será

propiciado conhecer, entender os fatores voltados à historicidade da cultura dos povos indígenas.

De forma direta a lei ainda esclarece que § 2º “Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e histórias brasileiras”. Nota-se que se faz menção ao regaste histórico não somente das raízes afro-brasileira, mas também aos aspectos culturais do homem índio de forma geral no âmbito brasileiro, levando valorização, respeito e conhecimento não somente aos muros da escolar, mas além destes.

O cenário legislativo brasileiro traz inúmeras normas, leis e direcionamentos à educação escolar indígena, desta forma a seguir, serão apresentados uma cronologia com os principais programas e Leis que foram direcionadas à Educação Escolar Indígena no Brasil a partir do ano de (1970 a 2016).

1970

- Início do Movimento Indígena no Brasil.
- Oficialização do Ensino Bilíngue nas escolas Indígenas.

1973

- Formação de atores indígenas para a educação.
- Implantação da Lei nº 6001- Estatuto do Índio- Alfabetização dos indígenas em sua língua.

1978

- Seminário realizado pelo CIMI- Diferenças entre educação escolar indígena e educação para o índio.

1979

- Encontro Nacional sobre educação Indígena- Experiências alternativas- (CPI).

1980

- Luta pela redemocratização.

1982-1990

- Encontros realizados pela OPAN- Professor indígena, planos curriculares, ensino bilíngue e calendário diferenciado.

1988

- Criação da comissão dos professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre- COPIAR.

- Constituição Federal.

1990

- Os povos indígenas assumem o debate sobre a implementação da política de educação escolar indígena.

1991

- Decreto presidencial nº 26: Atribui ao MEC a responsabilidade de coordenar as ações para a Educação Escolar Indígena.

- Criação da Portaria 559/91- que estabelece a criação dos núcleos de educação Escolar Indígena.

1992

- Criação da Coordenação Geral de Apoio às escolas indígenas (CGAEI) MEC.
- Criação do Comitê Nacional de Educação Escolar Indígena.

1996

- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

1998

- Referencial Curricular Nacional para a Educação indígena.

1999

- Parecer CNE/CEB nº 14/99- Resolução CNE/CEB/3/99- Diretrizes e metas específicas para a escola indígena.

- Carta Aberta dos professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre e a COPIAR é transformada em COPIAM (Conselho dos professores indígenas do Amazonas).

2000

- Criação dos Territórios Etnoeducacionais (TEEs).

2001

- Plano de Educação, Lei Nº 10.172- Garante metas par as escolas indígenas.
- O Comitê Nacional de Educação Escolar indígenas é extinto.
- A Universidade do Estado do Mato Grosso (UNEMAT) cria o projeto 3º grau indígena. A Organização de professores indígenas de Roraima (OPIR) encaminha consulta ao Conselho Nacional de Educação (CNE) –

- A formação de professores indígenas em nível superior.

2002

- Referencial para a Formação de Professores indígenas.
- Designação de Francisca Pinto de Ângelo- primeira representante indígena na câmara de educação no Conselho Nacional de Educação.
- Criação da Lei Municipal Nº 147- Cooficialização das línguas Nheengatu, Baniwa e Tukano.

2003

- Universidade Federal de Roraima (UFRR) Cria a Licenciatura Intercultural.

2004

- Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho sobre os povos Indígena.
- A CNEEI- Propõe discussão e criação de uma política para a formação específica de professores indígenas.

2005

- Instituição da Comissão Nacional de Apoio à produção de material didático Indígena (CAPEMA).
- Primeiro edital de Convocação do programa de apoio à formação 2005 superior e Licenciatura Interculturais (Prolind).

2006

- Formatura da primeira turma do projeto Terceiro Grau Indígena.

2007

- A ONU aprova a Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas.

2008

- Lei Nº 11645- Torna obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena nas escolas
- Segundo Edital de Convocação do Prolind.

2009

- Territórios Etnoeducacionais (TEEs): Decreto Nº 6861, dispõe sobre a Educação Escolar Indígena e sua Organização em Territórios Etnoeducacionais. Pactuação dos TEEs Rio Negro AM- MS.Terceiro Edital de Convocação do Prolind. 2009.
- I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (ICONEEI).

2010

- Avanços na política de acesso aos cursos de Licenciaturas específicas para formação de professores.

- Convocação para a II Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena.
- Portaria MEC Nº 734- Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena.
- Pactuação de dez TEEs.

2011

- Lei nº 12 416, altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Dispõe sobre a oferta superior para os povos indígenas.

- Formatura da turma de Formação Intercultural de Educadores Indígenas da UEA e UFMG.

- Pactuação de sete TEEs.

2012

- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação escolar Indígena na Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 5.

- Pactuação do TEE Médio Xingu (PA).

2013

- Criação do Programa Bolsa Permanência. Instituição do Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais (PNTEE).

- Pactuação do TEE Yanomani e Ye'kuana (AM e RR).
- Quarto Edital de Convocação do Prolind.
- Instituição e regulamentação da ação Saberes Indígenas na Escola.

2014

- Convocação da II Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena.
- O Plano Nacional de Educação Lei Nº 13005, prevê regime de colaboração específico para os territórios etnoeducacionais.

- Pactuação dos TEEs Potyrõ (CE- PI e CE).

2015

- Representantes indígenas, indigenistas e de governo, apresentam propostas para a Educação Escolar Indígena na I Conferência Nacional de Política Indigenista.

- Professores criam o Fórum Nacional de Educação Escolar Indígena (FNEEI).
- Resolução CNE Nº 01 de 07/01/2015- Dispõe sobre a Formação de Professores Indígena.

2016

- II Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (CONEEI) Tema: O Sistema Nacional de Educação e a Educação Escolar Indígena: Regimento de Colaboração, participação e autonomia dos povos indígenas.
- Informações coletadas do livro da II Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena- Livro Base. (Ano-2016, p. 26 a 32)

3.5 Recorte histórico das Políticas Públicas Nacionais para a Educação Indígena

Ao se fazer um resgate histórico da educação escolar indígena no Brasil, nota-se as variadas políticas públicas que foram elaboradas com o intuito de direcionar essa educação, percebe-se também que com a colonização os índios receberam a educação aplicada de forma autoritária pelo homem branco. Que “detinha” todo o conhecimento europeu e que propunha ao índio o aprender, o civilizar-se.

Uma situação ao menos contrária ao que realmente se compreende por ensinar, já que os índios foram obrigados a aprender por meio dos ensinamentos do homem já civilizado (o branco) que não levou em consideração os anseios e vontades próprias dos indígenas. Como se o povo indígena não tivesse sua forma de aprender e de ensinar.

Uma vez que, de acordo com Viveiros de Castro (2002, p. 190), tinha-se um pensamento equivocado de que: “para converter, primeiro civilizar; mais proveitosa que a precária conversão dos adultos, a educação das crianças longe do ambiente nativo; antes que o simples pregar da boa nova, a política incessante da conduta civil dos índios”. Nesse pensamento fica evidente a real intenção da educação que os ditos civilizados empregaram aos demais. Primeiro eles preocupavam-se com educar (“civilizar”) as crianças, para assim de certo modo ter o controle do futuro. Pois aqueles alunos índios aprenderiam a ser cidadãos educados, civilizados.

Nota-se que não se almejava como primordial o aprender a ler, a escrever, a calcular, a ser reflexivo quanto sua realidade (seu cotidiano) e sim que o foco principal dessa educação era a conduta civil do nativo. Tendo ainda a preocupação de levar o índio a “defender-lhe comer carne humana e guerrear sem licença do governador” (Viveiros de Castro, 2002, p. 245). Configurando essa atitude como se o

conhecimento do homem branco fosse superior à cultura, aos saberes e vivências do povo indígena.

No século XX, mais precisamente no ano de 1910 com a criação do Serviço de Proteção ao Índio e Localização dos Trabalhadores Nacionais (SPI/ILTN), sendo que o ensino indígena passou sob responsabilidade do Estado, literalmente como uma forma de “proteger” os índios. Em que o Estado passou a ser o principal responsável pela educação escolar indígena, como explica Souza Lima (1995), em que se passou ao desenvolvimento de aulas voltadas a ensinar o índio a ler e escrever:

Tratava-se, pois, de noções elementares da língua portuguesa (leitura e escrita) e estímulo ao abandono das línguas nativas, além de se introduzir uma série de pequenas alterações no cotidiano de um povo indígena, a partir de formas de socialização características de sociedades que tem na escola seu principal veículo de reprodução cultural. O modelo de governo idealizado, e que foi em certos casos com certeza implementado, procurava atingir a totalidade das atividades nativas, inserindo-se em tempos e espaços diferenciados dos ciclos, ritmos e limites da vida indígena (SOUZA, 1995, p.91).

O pensamento acima deixa evidente que a educação nacional que era direcionada ao povo indígena no século anterior não valorizava as questões indígenas, pelo contrário queria apagar a história e memória desses povos.

Percebe-se esse fato quando os alunos recebiam somente aula de língua portuguesa, e não se tinha espaço no ambiente escolar para que as línguas nativas fossem estudadas, difundidas no ambiente educacional. Além de que os próprios valores culturais indígenas foram deixados de lado, e o estado priorizou civilizar esses sujeitos, por meio de metodologias e propostas curriculares que não tinham os aspectos culturais indígenas como conteúdo/assuntos a serem estudados na escola. Fato que prejudicou o enriquecimento da história da educação do povo indígena à nível de Brasil e que permaneceu por mais algum período ao longo da trajetória nacional.

Logo depois houve a criação da FUNAI (Fundação Nacional do Índio) no ano de 1967, sucedendo o antigo SPI (Serviço de Proteção ao índio). Todavia mudou-se o nome do órgão responsável por proteger o povo indígena, porém ao se analisar a história brasileira relacionada às políticas públicas voltadas ao índio, em especial às que se direcionam à educação indígena, nota-se que permaneceu a questão de civilizar, como se o homem índio fosse um ser incapaz de se auto proteger e delinear sua própria história.

Na década de 90 houve um avanço significativo em relação às políticas que direcionam a educação do povo indígena. Foi formulado o RCNEI (1998). Este documento explica que:

A educação escolar indígena no Brasil vem obtendo, desde a década de 70, avanços significativos no que diz respeito à legislação que regula. Se existem hoje leis bastante favoráveis quanto ao reconhecimento da necessidade de uma educação específica, diferenciada e de qualidade para as populações indígenas, na prática, entretanto, há enormes conflitos e contradições a serem superados. Este documento foi escrito na expectativa de que possa contribuir para diminuir a distância entre o discurso legal e as ações efetivamente postas em prática nas salas de aula das escolas indígenas (RCNEI, 1998, p.11).

É esse distanciamento entre o que está contido nas leis e o que se vive no cotidiano educacional de uma escola indígena que deve ser analisado. Pois não se pode haver duas vertentes, ou seja, o que está explicado nas leis, normas e demais documentos que se relacionam à educação indígena devem ser postos na prática, para que não se tenha uma educação fragmentada, distorcida.

Com o passar do tempo a educação escolar indígena vestiu-se de características peculiares a sua realidade, passou a ser o responsável por pensar, elaborar, planejar e executar sua forma de fazer educação, embora ainda dependendo dos processos hegemônicos educativos do estado maior. No entanto, valorizou sua cultura, seus traços religiosos, dentre outros aspectos próprios do homem indígena para ensinar, educar tendo em vista a pertença identitária do povo.

Tornando-se sujeito de sua história e proporcionando ao aluno índio a oportunidade de se tornar sujeito reflexivo, levando-o a instigar e ao mesmo tempo refletir sobre sua ação, já que de acordo com Freire na educação:

[.....] O que se visa é a formação de cidadãos críticos, ativos, que intervenham no processo de transformação da sociedade. Esse processo comporta o domínio das formas que permitam chegar à cultura sistematizada. E por esse motivo [...]. Já estaria justificada a importância da reflexão (FREIRE, 1986, p. 24).

Essa reflexão, ou ainda, o ato de levar ou propiciar o aluno a reflexão relaciona-se em contribuir para que o discente compreenda sua importância no meio em que vive, deixando evidente de que ele é peça primordial na sociedade e que sua cultura é fruto de vivências e interações entre sujeitos.

Vale destacar que a educação básica brasileira tem como propósito proporcionar aos alunos um ensino de qualidade e garantir que todos eles possam ser atendidos por ela, não havendo aceção nessa qualidade devido ao local em que ela ocorra, a cultura ou qualquer outro aspecto.

Na educação direcionada ao índio não é diferente. Uma vez que ela deve apresentar o mesmo desígnio da educação que se direciona aos demais grupos (sujeitos): propiciar ao aluno o aprender significativo, voltado à realidade deste aluno e às suas especificidades sociais, levando em consideração sua cultura, sua crença, dentre outros aspectos (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9394/1996). Com políticas que sejam elaboradas e executadas tendo a vida, cultura e anseios indigenistas como referência.

Esse aprender significativo, reflexivo acontece quando há políticas públicas voltadas a essas ações, mas que sejam respeitadas em relação à realidade do aluno em que o ensino será ministrado, uma vez que de acordo com o RCNEI (1998):

Para que o tratamento dado pelas políticas públicas à questão da educação escolar esteja em consonância com o que as comunidades indígenas, de fato, querem e necessitam, é preciso que os sistemas educacionais estaduais e municipais considerem a grande diversidade cultural e étnica dos povos indígenas no Brasil e revejam seus instrumentos jurídicos e burocráticos, uma vez que tais instrumentos foram instituídos para uma sociedade que sempre se representou como homogênea. Sem que isso aconteça, dificilmente propostas alternativas para o funcionamento das escolas indígenas poderão ser viabilizadas (RCNEI, 1998, p.12).

Políticas que se preocupe em desenvolver um ensino de qualidade e ao mesmo tempo significativo ao aluno (e a sociedade, comunidade em geral) e também aos demais sujeitos que direta ou indiretamente fazem parte do processo educacional.

Assim, vale destacar que a educação indígena apresenta suas particularidades, sendo importante frisar que o ensino ocorre “dividido a partir de graus de iniciação que o eleva, e não a partir de uma setorização de conhecimentos que o fragmenta” (BALANDIER, 1997, p.156). Essa forma de organizar e desenvolver o ensino indígena enriquece o aprendizado e proporciona ao aluno a oportunidade de progredir aprendendo a partir de vivências, e de busca de superação.

3.6 Conceito Curricular e a Relação com o Conceito Cultural

Analisando o processo educacional no âmbito brasileiro compreende-se que a relação de ensino-aprendizagem tem sido objeto de estudo para muitos pesquisadores ao longo dos tempos. Tal preocupação decorre de inúmeros motivos, dentre os quais, aquele relacionado ao conceito curricular e ao conceito cultural. Em especial em busca de compreender como ocorre a inter-relação desses dois termos no campo educacional.

O currículo na escola é a base para o direcionamento dos trabalhos ao longo do ano letivo, nas palavras de Moreira (2009, p.5): “O currículo corresponde, então, ao verdadeiro coração da escola”. Ele impulsiona o andamento das ações e demais atividades educacionais realizadas no âmbito escolar. E ainda de acordo com Moreira esse currículo deve ser de acordo com a realidade em que a educação se realiza. Não podendo ser algo neutro, ou isolado, disperso dos aspectos culturais dos indivíduos em que o currículo se dará.

Deve haver o respeito, a valorização do conhecimento, dos saberes, das práticas cotidianas do grupo em que esse currículo será aplicado. E também esse grupo deve ser agente ativo na elaboração e execução desse currículo. Uma forma de auto integração, em que as características e anseios culturais dos sujeitos sejam levados em consideração. Havendo uma preocupação para que o currículo não seja algo imposto, tornando-se não autoritário sobre os sujeitos.

Essa preocupação deve ser amarrada no próprio currículo da instituição de ensino. Um currículo elaborado, planejado de acordo com os anseios gerais, que respeite a realidade em que ocorre o ensino, ou ainda que seja de acordo com os anseios e práticas culturais. Sobre a importância do currículo, Moreira enfatiza que:

Na escola, o currículo – espaço em que se concretiza o processo educativo pode ser visto como o instrumento central para a promoção da qualidade na educação. É por meio do currículo que as ações pedagógicas se desdobram nas escolas e nas salas de aula. É por meio do currículo que se busca alcançar as metas discutidas e definidas, coletivamente, para o trabalho pedagógico. O currículo corresponde, então, ao verdadeiro coração da escola. Daí a necessidade de permanentes discussões sobre o currículo, que nos permitam avançar na compreensão do processo curricular e das relações entre o conhecimento escolar, a sociedade, a cultura, a auto formação individual e o momento histórico em que estamos situados (MOREIRA, 2009, p.5).

Quanto à elaboração e claro a execução do currículo, o mesmo deve ocorrer de forma respeitosa, o currículo deixa de ser um mero documento (algo burocrático) e passa a ser entendido como indispensável. Um trabalho em parceria, no coletivo,

elaborado por meio de discussões, análises e que direciona os sujeitos a uma educação realmente de qualidade. Sendo necessário que as discussões ocorram como forma de integração em relação às atividades pedagógicas, fazendo com que estas reflitam os aspectos culturais.

Na história da educação brasileira percebe-se que nem sempre foi assim. Antes era possível contemplar um ensino desvinculado do dia a dia dos sujeitos, ou seja, uma educação pensada, planejada por uns e implementada de maneira quase que ditatorial, em que alunos, professores, pais, e demais sujeitos escolares não faziam parte dessa elaboração. Com o passar dos anos percebeu-se que havia a necessidade de se planejar uma educação que fosse direcionada a todos os cidadãos, um ensino que tivesse em seu currículo propostas educacionais voltadas ao interesse social e conseqüentemente aos interesses e anseios dos alunos, do grupo em que esse ensino ocorreria (MOREIRA, 2009).

De acordo com Beisegel (1992), no ano de 1942 no cenário educacional brasileiro começa uma nova proposta a essa educação. Ela passa, então, a ser compreendida como algo importante à sociedade e começa a ser discutida e entendida como uma política educacional indispensável e que necessitava ser planejada para o bem coletivo.

Exemplo sobre a importância da participação do grupo na elaboração e execução do currículo é que cada povo tem seus traços culturais, sua forma de pensar e desenvolver a educação escolar. De acordo com o RCNEI (1998, p. 23), "Todas as sociedades indígenas dispõem de seus próprios processos de socialização e de formação das pessoas, mobilizando agentes para fins educacionais".

Mais uma vez nota-se a relevância em aliar currículo e cultura. Na verdade, não há como separar esses dois termos quando o assunto é educação. Os aspectos culturais de um povo transpassam pela educação, ou ainda, esta transpassa pela cultura, havendo um diálogo constante. Como analisado na citação acima as sociedades indígenas têm suas formas próprias de desenvolver a educação.

Nota-se que os sujeitos são essenciais para elaboração e implementação curricular e que este deve ser de acordo com seus anseios. No caso do currículo direcionado à educação indígena de acordo com o RCNEI ele deve levar em consideração o modo de planejar, pensar, desenvolver os aspectos educacionais. Fazendo, assim, com que os sujeitos sejam responsáveis diretos pela execução de sua educação escolar.

De acordo com Dias Sobrinho (2006), a educação deve ser desenvolvida com o direcionamento de tornar os alunos sujeitos sociais, que possam compreender sua contribuição e importância, não somente no mercado de trabalho, mas que estes internalizem que são responsáveis pelo fortalecimento da cidadania e conseqüentemente são eles os construtores e formadores da sociedade.

Para que os sujeitos sejam peça primordial na educação escolar, torna-se essencial que o currículo seja condizente com os anseios do povo. Vale ressaltar que de acordo com o RCNEI (1998):

Nos últimos anos, os professores indígenas, a exemplo do que ocorre em muitas outras escolas do país, vêm insistentemente afirmando a necessidade de contarem com currículos mais próximos de suas realidades e mais condizentes com as novas demandas de seus povos (RCNEI, 1998, p.11).

Assim, percebe-se que os profissionais que atuam diretamente na instituição escolar começam a compreender a relevância de se ter currículo condizente com a realidade em que os alunos estão inseridos e que assim será possível que esse currículo corresponda aos anseios e demandas da sociedade.

3.7 Conhecimentos Teóricos e o Diálogo com Saberes Ancestrais

Nos dias atuais como a escola alia os conhecimentos relacionados à teoria com os saberes ancestrais? A escola é uma instituição que visa uma educação sistematizada, voltada à aprendizagem significativa. Assim, cabendo a esta direcionar as ações pedagógicas com o intuito de alcançar o processo educacional, proporcionando ao aluno oportunidade de desenvolver-se de forma integral (LDB, 9394/1996).

Os saberes ancestrais são aqueles advindos das vivências e práticas das gerações anteriores, diferenciando-se do conhecimento teórico que como o próprio nome já sugere refere-se diretamente aos aspectos das ciências, ao fator epistemológico. De acordo com Japiassu (1977).

É considerado saber, hoje em dia, todo um conjunto de conhecimentos metodicamente adquiridos, mais ou menos sistematicamente organizados, susceptíveis de serem transmitidos por um processo pedagógico de ensino. (JAPIASSU, 1977, p. 15)

Nota-se que o saber se refere também ao conhecimento, que pode ser organizado, planejado e que (assim também como o conhecimento teórico) pode ser ensinado de forma metódica e intencional. Assim, como o dever da escola, enquanto instituição de ensino, é garantir a todos a aquisição de conhecimentos e habilidades indispensáveis ao cidadão e uma das formas de alcançá-lo é por meio do conhecimento teórico, ela deve levar em consideração os aspectos sociais, bem como os saberes ancestrais, ou ainda, todos os enfoques e características do meio social ao qual esse aluno está inserido como forma de enriquecer o processo educacional Vygotsky (1998). Podendo usar os dois conhecimentos: o teórico e o ancestral, havendo, claro, diálogo constante entre ambos.

Vale ressaltar que, o conhecimento não é “construído” ou surge do nada, é importante que se compreenda que ele é aprimorado a partir do já existente. João Batista Araújo de Oliveira (2002, p. 166), reafirmam esse posicionamento e defendem que:

Torna-se óbvio que do ponto de vista lógico, filosófico e científico o termo ‘construir conhecimento’ não pode referir-se a um relativismo absoluto, seja em relação à aprendizagem (tudo que aprendemos seria relativo à nossa forma pessoal de aprender de modo geral), seja referente à verdade idiossincrática de cada texto (só existe o texto que eu leio cujo significado, isto é, cuja interpretação e sentido em ‘construo’). (OLIVEIRA, 2002, p.166).

O conhecimento não se constrói, ele se reafirma e se reconstrói por meio de vivências, experiências e aliados aos conhecimentos teóricos, havendo um diálogo constante entre estes (entre os conhecimentos teóricos e os saberes ancestrais). Sendo que no cenário educacional torna-se necessário que o aspecto social ou externo ao aluno seja levado em consideração no momento de aprimoração e reconstrução desse conhecimento, pois fora da escola o aluno tem uma história, uma vida, que não é neutra e que de certa maneira repercute na escola e acaba influenciando seu aprendizado. Sendo primordial que os saberes passados pelos ancestrais sejam levados em consideração na formulação do curricular escolar para que a escola oportunize o aluno a estudar levando-se em consideração esses dois conhecimentos.

Os saberes ancestrais são indispensáveis à vida escolar, em especial do aluno indígena. Destacando-se que esses saberes acompanham a vida familiar e social dos discentes e que devem ser incorporados ao currículo escolar como forma de

enriquecimento do processo educacional. Pois de acordo com o pensamento de Vygotsky (1998), os aspectos sociais do aluno devem ser contemplados no processo educacional. Lembrando que esses saberes podem ser os ensinados por pais, avós, tios, ou seja, passados de uma geração a outra.

Vale destacar ainda que a educação não formal antecede à formal, sendo os saberes enraizados por meio da troca de experiência, de conhecimentos, como exemplificado a seguir:

Desde muito antes da introdução da escola, os povos indígenas vêm elaborando, ao longo de sua história, complexos sistemas de pensamento e modos próprios de produzir, armazenar, expressar, transmitir, avaliar e reelaborar seus conhecimentos e suas concepções sobre o mundo, o homem e o sobrenatural. (RCNEI, 1998, p. 22).

Práticas e saberes cotidianos que são ensinados, passados de geração a geração. E que podem ser articulados com os conhecimentos presentes no currículo escolar, com o conhecimento teórico. Havendo um diálogo entre o que se ensina na escola e os saberes ancestrais, e vice-versa.

Essa realidade pode ser encontrada no dia a dia dos povos indígenas, em que as vivências, conhecimentos de seu cotidiano são articulados de forma planejada aos conteúdos difundidos na escola. Havendo valorização e respeito em relação ao que as gerações passadas produziram, e ao mesmo tempo a inovação a partir desses saberes, havendo a possibilidade de reconstrução e aprimoramento dos conhecimentos.

Ainda abordando sobre o contexto educacional pode-se frisar que para se garantir uma educação de qualidade e igualdade a todos os alunos, será necessário fazer um trabalho elaborado com as experiências de vida de cada discente, buscando compreender suas características sociais, psicológicas, familiares, físicas bem como suas experiências de vida (VYGOTSKY, 1998), e por que não dizer os saberes ensinados pelos ancestrais. Então, compreende-se que os saberes passados pelos ancestrais tornam-se peça fundamental quando articulados de forma intencional e atrelados aos conhecimentos teóricos presentes no currículo da escola.

Como mencionado acima a importância do diálogo entre o conhecimento teórico e os saberes ancestrais, pode-se destacar, também, que é necessário que haja objetivos, planejamentos em relação a esse diálogo, pois de acordo com o RCNEI (1998, p. 22) “O resultado são valores, concepções e conhecimentos científicos e

filosóficos próprios, elaborados em condições únicas e formulados a partir de pesquisa e reflexões originais”. Essa “pesquisa e reflexões originais” surgem por meio do próprio saber aprendido através dos mais velhos (saberes ancestrais) e são combustíveis para novos aprendizados que fomentam o chamado conhecimento teórico. De acordo com Alves (2007):

O processo de aprendizagem traduz a maneira como os seres adquirem novos conhecimentos, desenvolvem competências e mudam o comportamento. Trata-se de um processo complexo que, dificilmente, pode ser explicado apenas através de recortes do todo (ALVES, 2007, p.18).

Esses novos conhecimentos tornam-se possíveis através do diálogo constante entre o conhecimento teórico e os saberes ancestrais, havendo uma troca em relação à forma de ensinar, em que o saber ancestral serve de base para a aprendizagem escolar. Deixando claro que esse ensino não deve ser entendido apenas como a transmissão da matéria aos alunos, com atividade de memorização e repetição, ele vai além, são atividades organizadas com objetivos pedagógicos definidos e que visam a melhoria do aprendizado, havendo um ensino significativo (LIBÂNEO, 2000).

3.8 Análise da Sistematização Curricular: Caminhos Interculturais, Numa Nova Resignificação para a Educação Escolar Indigna

O currículo escolar é peça primordial na difusão de uma educação de qualidade. É ele que direciona o que será ensinado, contendo os conhecimentos, os saberes e conteúdo que serão estudados ao longo das aulas. Sendo que estes interferem diretamente na aprendizagem (ZABALZA, 1994).

Bantulà e Carranza (1999), evidenciam que a questão da totalidade deve ser o estopim na distribuição dos conteúdos que serão postos no currículo, para posteriormente haver a especificidade. Ou seja, os aspectos gerais devem nortear o currículo primeiramente. E que os aspectos culturais também devem ser analisados e apresentados neste documento que tem como função direcionar o processo educacional.

Um dos intuitos da educação formal é contribuir com desenvolvimento integral do aluno, propondo ao discente um pleno desenvolvimento de todos os aspectos, em especial do cognitivo. Esse é uma das metas da educação escolar. Ao se analisar as

palavras: desenvolvimento que significa toda ação ou efeito relacionado com o processo de crescimento, sendo que cognitivo é uma expressão que está relacionada com o processo de aquisição de conhecimento. Segundo Houaiss (2004), percebe-se que significa crescimento, adiantamento ou ainda progresso. Assim, quando se fala em desenvolvimento estar abordando progresso e esse progresso ocorre a partir da vivência de cada indivíduo, de sua relação com o meio social e cultural em que se encontra (WALLON, 2005). É assim que deve ser elaborado o currículo, pautado na realidade dos sujeitos escolares, bem como nas experiências, nos aspectos interculturais, nos saberes e demais formas de conhecimentos.

Como analisado no RCNEI (1998, p. 24): “Aos processos educativos próprios das sociedades indígenas veio somar-se a experiência escolar, com as várias formas e modalidades que assumiu ao longo da história do contato entre índios e não-índios no Brasil”. Nota-se a importância de se articular conteúdos curriculares por meio até mesmo da interculturalidade dos sujeitos em que o currículo será difundido.

Uma forma de dar novos direcionamentos à educação indígena é oportunizando a elaboração do currículo escolar por meio de culturas indígenas e não-indígenas. Como forma de respeito e ao mesmo tempo valorização das inúmeras e mais variadas raízes culturais.

O ensino indígena por meio de um currículo elaborado a partir da utilização de saberes e demais conhecimentos interculturais ganhou novos olhares nesses últimos anos, e ao se fazer uma breve análise histórica sobre a educação indígena, nota-se que muitas mudanças aconteceram nesse cenário e que a concepção de educação, de ensino, de didática, e até mesmo a compreensão relacionada ao currículo tem estado mais claro e demonstra que este não pode ser um mero documento a ser engavetado. Nele há os conteúdos que serão aplicados, trabalhados ao longo de um período escolar e que se faz indispensável que ele seja pensado levando em consideração a forma intercultural.

Nem sempre foi assim esse entendimento sobre o currículo, sendo que no período jesuítico, por exemplo, a educação escolar apresentava uns objetivos ao menos contraditórios, em que os alunos eram incentivados a serem competitivos, não levando em consideração o enriquecimento cultural, ou ainda a aprendizagem significativa, nem muito menos havia um currículo elaborado por meio da interculturalidade. Sobre esse assunto, Aranha (2001), evidencia em relação ao ensino no período jesuíta, que:

Outra característica do ensino jesuíta é a emulação, ou seja, o estímulo à competição entre os indivíduos e as classes. (...) os alunos que mais se destacam são incentivados à emulação com prêmios concedidos em solenidades pomposas, para as quais são convocadas as famílias, as autoridades eclesiásticas e civis, a fim de dar-lhes brilho especial (ARANHA, 2001, p.93).

Percebe-se que um dos objetivos do ensino nesse período era ter alunos exemplares, que servissem de exemplo para os demais, não havia a preocupação com a formulação de um currículo que levasse em consideração os aspectos culturais como forma de melhoria do ensino e que visasse a formação por completa do aluno. Mas com o passar do tempo o ensino indígena foi tornando-se protagonista de sua história sendo que de acordo com RCNEI (1998):

Porque deve reconhecer e manter a diversidade cultural e linguística; promover uma situação de comunicação entre experiências socioculturais, linguísticas e históricas diferentes, não considerando uma cultura superior à outra; estimular o entendimento e o respeito entre seres humanos de identidades étnicas diferentes, ainda que se reconheça que tais relações vêm ocorrendo historicamente em contextos de desigualdade social e política (RCNEI, 1998, p.24).

Nota-se que a escola, o professor, o aluno e os demais sujeitos escolares são responsáveis por enriquecer esse currículo, pois são eles que compõem o meio social, e formam as mais variadas culturas. Há a necessidade de um currículo que contemple as mais variadas culturas, respeitando as etnias, as diferentes línguas, danças e demais tradições que fomentam as inúmeras e diversificadas culturas.

3.9. Breve análise do Programa Saberes Indígenas na Escola

O dever da escola, enquanto instituição de ensino é garantir a todos a aquisição de conhecimento e habilidades indispensáveis ao cidadão, levando em consideração os aspectos sociais, ou ainda, todos os enfoques e características do meio social ao qual esse aluno está inserido (VYGOTSKY 1991). Vale destacar ainda que segundo as ideias de Vygotsky (1991), o aspecto social ou externo ao aluno deve ser levado em consideração, ou seja, o que o aluno vive fora da escola faz parte da história, sua vida não é algo solto, sem apresentar relações, e tudo isso de certa maneira repercute na escola e acaba influenciando seu aprendizado.

Ainda abordando sobre o contexto educacional, esse mesmo autor destaca que para se garantir uma educação de qualidade e igualdade a todos os alunos, será necessário se fazer um trabalho elaborado com as experiências de vida do discente, buscando compreender suas características sociais, psicológicas, familiar, físicas bem como suas experiências de vida.

Esses pensamentos podem ser analisados sob as ideias de Libânio (2000), em que ele discute a maneira como deve acontecer a didática. Ele enfatiza que a didática se relaciona diretamente com a aprendizagem de cada aluno, destacando a real relevância do professor e da escola, e conseqüentemente a influência ou repercussão dos aspectos sociais na vida educacional do aluno.

Partindo da análise acima sobre como ocorre o processo de ensino-aprendizagem pode-se afirmar que algo interessante e que marcou a história da humanidade, foi o modo como o povo indígena era tratado, ou compreendido. Para o homem dito branco, o povo indígena não era civilizado, era um povo selvagem e que por esse motivo necessitava de cuidados, de ensinamentos, de aprender como viver de modo coletivo com os demais povos. Em outras palavras o aluno indígena deveria receber o ensino pautado na didática, conteúdos, metodologias do homem branco, em que “O lema era integrar, civilizar o índio, concebido como um estrato social submetido a uma condição étnica inferior, quando vistos nos moldes da cultura ocidental cristã” (KAHN; FRANCHETTO, 1994, p.,6).

Percebe-se a questão da superioridade de um povo sobre o outro. E que por esse motivo havia a necessidade de educar, ensinar e até mesmo socializar o homem índio. Não levando em consideração seus anseios, seus costumes e muito menos seus inumeráveis saberes.

Mas ao longo dos anos e por meio de luta do povo indígena, começa-se a compreender que a educação indígena tem suas especificidades, sendo necessário valorizá-la. E que o contexto social dos alunos e dos demais sujeitos escolares deve ser levado em consideração, assim como também suas crenças, suas tradições, e claro sua forma de ensinar e aprender. Nessa mesma linha de pensamento pode-se destacar que a formação dos professores que irão ministrar aula para os povos indígenas deve ser pautada nos saberes, anseios e perspectivas destes povos (GODOY, 2007).

Com a elaboração da Constituição Federal (1988), começou a ser implementado (pelo menos na teoria) como deveria ser ministrado o ensino na

educação indígena. A constituição passa a assegurar no Art. 210, § 2º, que “O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (BRASIL, 1998).

Outro importante passo na história da educação indígena foi a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) 9394/96, que assegura no artigo 78: “O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas [...].” (BRASIL, 1996).

Mediante este entendimento pensou-se na importância de um programa que direcionasse seu olhar à formação continuada para os professores da educação escolar indígena. Dando um olhar diferenciado à formação voltada aos docentes que ministram aula na educação básica nas escolas indígenas. Um programa que valoriza, incentiva e apoia a questão da particularidade do povo indígena, o seu multilinguismo e sua interculturalidade. E que também, dar apoio financeiro e organizacional em relação ao andamento das atividades dessa formação continuada. Dentre outros direcionamentos.

Um dos principais pontos positivos do programa Saberes indígena é que ele possibilita aos professores que estão em formação serem protagonistas, sujeitos atuantes e ativos no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem. Pois os alunos desta formação continuada assumem seus papéis de atuarem em prol de um aprendizado significativo. Sobre esse assunto Grupioni (2006), enfatiza que:

Em muitos dos bons programas de formação de professores indígenas, a organização, avaliação e, muitas vezes, a formação de algumas áreas fica a cargo de professores indígenas, isso favorece um intenso movimento de politização e mobilização, onde eles se articulam, organizam suas pautas de reivindicações e conquistam aliados e avanços em suas lutas pelo fortalecimento de suas identidades, línguas e cultura (GRUPIONI, 2006).

Como explícito no pensamento acima os alunos que estão em formação necessitam estarem envolvidos com a formação, com o aprendizado, compreendendo o porquê das ações e dos direcionamentos do curso. Havendo uma rica articulação entre os alunos, os professores, e com os demais envolvidos no processo de formação.

Grupioni vai além e sugere três indagações: “o que caracteriza um programa de formação de professores indígenas? Quais são as suas especificidades? Em que eles se diferenciam de outros programas de formação docente?” (2006, p. 80). Essas perguntas logo de início parecem serem simples ou até mesmo sem sentido, todavia elas são importantes e proporcionam aos alunos dos cursos de formação de professores e a sociedade de modo geral entenderem o contexto que está por trás dessa formação.

Mas de forma clara o que seria então o Programa Saberes Indígenas na Escola? De forma simples pode-se enfatizar que Saberes Indígenas na Escola é uma política voltada à formação de professores e que foi implantada (criada) por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).

A secretaria buscou colaborações como os estados, o Distrito Federal, os municípios e as instituições de ensino superior (IES), com o intuito de investir a formação do professor indígena. Sendo que suas ações são organizadas levando em consideração a própria legislação brasileira, que defende: “O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem (BRASIL, 2013. Port. 98).

De acordo com a Portaria do MEC (1998), em seu artigo 2º de novembro de 2013 os seus objetivos do programa Saberes Indígenas na Escola vão desde a formação de professores indígenas que deverão atuar na educação básica, colaboração financeira, subsidiar a formulação de currículos, além de direcionar (fomentar) programas voltados a pesquisas que visem formulação, estudos e novos direcionamentos relacionados a materiais didáticos.

Vale destacar que de acordo com Souza e Bruno (2013), há certo distanciamento no que diz respeito ao que se vive no dia a dia na escola indígena, ou em outras palavras, destaca-se que a teoria afirma algo que ainda não se verificou por completo no cotidiano escolar indígena, ou seja, que ainda não se tem na prática todos os ideais e anseios postos nas leis, nas normas e demais regulações voltadas à educação indígena, mas que o Programa Saberes indígena pode ser compreendido como um grande e importante passo em relação à melhoria e desenvolvimento de um ensino indígena pautado nos anseios e concepções destes povos.

Segundo a Resolução nº 54, de 12 de dezembro de 2013, consta que os Saberes indígenas na escola é uma ação que busca promover a formação continuada de professores das comunidades indígenas, preferencialmente daqueles que lecionam nos anos iniciais da educação básica nas escolas indígenas, o objetivo é oferecer recursos didáticos e pedagógicos para atender as necessidades das comunidades indígenas, respeitando o multilinguismo e a interculturalidade presentes nos projetos educativos, tem por finalidade oferecer recursos à elaboração de currículos, definição de metodologia e processo de avaliação que atendam às especificidades dos processos de letramento, números e conhecimentos dos povos indígenas; fomentar a pesquisa que tenham como resultados a elaboração de materiais didáticos e paradidáticos em várias linguagens: bilíngues e monolíngues, conforme a situação sociolinguística e de acordo com as especificidades da educação escolar indígena.

É importante destacar que a Ação Saberes Indígenas na Escola no Estado de Roraima é desenvolvida pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECAD-MEC). Este programa no Estado, é coordenada pelo IFRR, da qual participam a Universidade Federal de Roraima (UFRR), a Universidade Estadual de Roraima (UERR) e Secretaria Estadual de Educação e Desporto (SEED). O principal objetivo do programa é promover a formação continuada dos professores da educação escolar indígena, priorizado os que atuam no ensino fundamental I nas escolas indígenas, garantindo a possibilidade de formação, com infraestrutura física e humana adequada e de qualidade. O Programa atende os povos de etnia ingaricó, macuxi, wapixana e taurepang.

Vale ressaltar que, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR), a ação é realizada pelas professoras Roseli Bernardo (coordenadora-geral da ação em Roraima), Raimunda Rodrigues (coordenadora adjunta do Núcleo IFRR), Alessandra Peternella (coordenadora adjunta do Núcleo UERR), Elizabete Melo e Marilena Araújo (supervisoras).

Institutos e regulamentação dos Saberes Indígenas.

Os saberes Indígenas na Escola, por meio das Portarias Nº1.061, de 30 de outubro de 2013 especifica que atualmente existem nove redes implantadas; São as seguintes:

- Universidade Federal do Mato Grosso do Sul- UFMS (sede). Núcleos: UFMS, Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul- UEMS, Universidade Católica Dom Bosco- UCDB e Universidade Federal da Grande Dourados- UFGD.

- Universidade do Estado da Bahia- UNEB (sede). Núcleos: UNEB e Instituto Federal da Bahia- IFBA.

- Universidade Federal de Minas Gerais- UFMG, Universidade Estadual de Maringá- UEM, Universidade Federal do Rio do Sul- UFRGS, Universidade Federal de Santa Catarina- UFSC, Universidade de São Paulo- USP e Universidade Federal do Espírito Santo- UFES;

- Universidade Federal de Goiás- UFG (sede). Núcleos: UFG, Universidade Federal de Tocantins- UFT e Universidade Federal do Maranhão- UFMA.

- Universidade Federal do Amazonas- UFMA (sede). Núcleos: UFMA, Universidade Estadual do Pará- UEPA e Instituto Federal do Amazonas- IFAM;

- Universidade Federal de Rondônia –UNIR- JI- PARANÁ (sede). Núcleos: UNIR e Universidade Federal do Acre- UFAC.

- Instituto Federal de Roraima- IFRR, (SEDE) Universidade Federal de Roraima- UFRR e Universidade Estadual de Roraima- UERR;

- Universidade do Mato Grosso- UFMT.

- Instituto Federal do Rio Grande do Norte- IFRN.

(Informações coletadas na 2ª Conferência Nacional de Educação Escolar indígena ano 2016- p. 30.)

IV - CONTEXTUALIZANDO O RCNEI EM UMA DIMENSÃO REFLEXIVA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

A educação pode ocorrer de forma aleatória, sem planejamento prévio (no seio familiar, nas relações sociais, religiosas, dentre outros ambientes), mas àquela direcionada ao processo de ensino-aprendizagem deve ser pensada inicialmente, tendo seus devidos objetivos, sua metodologia, para que alunos e professores possam, juntos, obter êxito no que diz respeito ao ato de ensinar e aprender.

Desta forma, ao se analisar a história da educação escolar voltada aos povos indígenas tem-se que esse ensino previamente organizado, planejado deve ser pautado nos anseios desses povos. Em que a cultura, os costumes e desejos possam ser levados em consideração, ou melhor afirmando, essa educação deva ter o indígena como protagonista. Em que sua voz, suas vivências, seus conhecimentos (teóricos e práticos) estejam nitidamente aparentes no currículo escolar e que não lhe seja somente imposto uma educação não condizente com suas expectativas sociais, culturais e multiculturais, como por exemplo:

Os indígenas, como uma categoria de análise em que o estado por longos períodos negou suas lógicas de mundo e pertencimento étnico cultural, no tempo presente é dever do estado possibilitar para que os direitos sejam respeitados, sendo que a educação é um desses direitos e necessita ser revestida de valorização. Ou seja, a educação direcionada aos povos indígenas deve ser elaborada a partir de suas expectativas sociais, culturais, multiculturais, religiosas, dentre outras.

Como analisado anteriormente, o panorama educacional envolvendo os povos indígenas, em especial no âmbito brasileiro, é marcado por lutas, uma vez que ao se meditar sobre a história da educação brasileira de forma geral, percebe-se que as reivindicações, os manifestos em prol da educação escolar de qualidade, respeitosa e acessível contribuíram significativamente para que cada educação (quilombola, indígena, profissional, por exemplo) tivessem suas próprias particularidades. Havendo a chamada valorização dos saberes/conhecimentos de forma geral.

As legislações educacionais foram surgindo (sendo elaboradas) e a partir de então passou-se a ter maior direcionamento em relação às inúmeras formas de fazer/viver a educação escolar no território brasileiro. E faz-se necessário que se compreenda seus textos legais como forma de entender como deve ocorrer/ser desenvolvida, nas palavras de Azevedo:

Para melhor compreender o desenvolvimento da educação escolar indígena no Brasil, além das políticas implementadas, faz-se necessário investigar também a legislação pois, um dos mais preciosos documentos para o estudo da evolução do caráter de uma civilização se encontra na legislação escolar, nos planos e programas de ensino e no conjunto das instituições educativas. (AZEVEDO, 1996, p.56).

Desta forma, ao se analisar a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira/ 20 de dezembro de 1996), nota-se que no artigo 32 há o entendimento que: “O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”. Percebe-se a importância do texto de lei para o direcionamento da prática escolar indígena, orientando e ao mesmo tempo dando direcionando o andamento da educação escolar voltada aos povos indígenas.

Não se pode esquecer que a educação escolar indígena, em seu início, era voltada às questões religiosas, em particular aos ensinamentos da Igreja Católica que reunia esses povos e tentava mudar suas raízes culturais e religiosas.

Para isso usavam como pretexto o ensinar a ler e a contar. Na palavra de Wachowicz: “O povo reunia todas as manhãs na igreja, sobretudo as crianças, para orações e missa; em seguida dirigiam-se os adultos para o trabalho e as crianças, tanto meninos como meninas, para a escola. ” (1988, p. 29 – 30). Percebe-se que inicialmente o ensino dos povos indígenas foi direcionado às crianças, mais uma forma de usar naquela época o presente como forma de mudar o futuro. Uma vez que havia o ensino às crianças e esses começariam a mudar a realidade de suas famílias, de seus povos, alterando assim seu percurso histórico.

A história da educação escolar indígena foi ganhando novas vertentes e então com o passar dos anos (além da LDB) houve um novo direcionamento desta educação por meio de um documento de responsabilidade do Governo Federal, o chamado RCNEI. Um documento que visa subsidiar a elaboração de programas voltados à educação escolar dos povos indígenas no âmbito brasileiro, e que a partir de sua aprovação começou a dar novas direções, roupagem à essa educação, revestindo o ensino indígena de traços, culturas, costumes, expectativas, dentre outros fatores, dos próprios povos indígenas.

Além, de ser um documento orientador em relação à elaboração dos currículos, dos materiais didáticos direcionadas à educação escolar indígena. .

O RCNEI (Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas) não diz respeito a um único currículo, ou uma única forma de elaborar um currículo, mas especifica que esses currículos devem ter os traços, os perfis de seus povos, e serem pensados com a contribuição desses mesmos povos indígenas.

Em 1998, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) publicou o primeiro Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI). Um documento orientador e direcionador da educação/ensino dos povos indígenas no âmbito brasileiro. Desta forma:

Nesse sentido, o Referencial aqui apresentado tem função formativa e não normativa. Ele pretende, como já foi dito, fazer refletir sobre o desenvolvimento curricular e as experiências pedagógicas existentes ou que poderão emergir no interior das escolas indígenas. É bem verdade que alguns projetos de Educação Escolar Indígena já se encontram em fase bastante avançada nestes termos, quer do ponto de vista da reflexão política, quer de uma perspectiva pedagógica [...] (BRASIL, 1998, p.13)

O trecho acima foi retirado do próprio RCNEI. Neste documento, há também, especificações aos professores que atendem ao público indígena, como forma de nortear suas formações e até mesmo suas práticas no contexto educacional indígena.

Desta forma, como evidenciado anteriormente pode-se ressaltar que o Ministério da Educação e Cultura (MEC), no ano de 1998, implantou o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, o objetivo desse documento é oferecer informações para orientar a elaboração de programas voltados à educação escolar indígena, que atenda às expectativas das comunidades indígenas, com conteúdo de caráter ecumênico, com assuntos relacionados a professores e alunos, considerando os princípios da pluralidade cultural e da igualdade entre a sociedade brasileira.

De acordo com essa Conjectura, o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), afirma que, “Este documento foi escrito na expectativa de que possa contribuir para diminuir a distância entre o discurso legal e as ações efetivamente postas em prática nas salas de aula das escolas indígenas (BRASIL, 1998, p.11).

Portanto, o Referencial foi criado a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, com o intuito de entrelaçar as vivências escolares abordadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais. Assim, segundo o RCNEI, é objetivo deste documento oferecer subsídios para:

A elaboração e implementação de programas de educação escolar que melhor atendam aos anseios e interesses das comunidades indígenas, b) a formação de educadores capazes de assumir essas tarefas e de técnicos aptos a apoiá-las e viabilizá-las. (BRASIL, 1998, p. 13).

Para que o documento seja utilizado de forma adequada nas escolas indígenas, é necessário que os tópicos contidos, sejam minuciosamente explanados pelos envolvidos no processo de criação e elaboração do mesmo, para que ocorra em conjunto a discussão e avaliação mediante a participação de cada escola nesse processo.

A educação (o ensino) dos povos indígenas deve contar com a participação dos educadores índios e não índios, dando legitimidade às suas ideias e às práticas construídas dentro e fora de suas vivências cotidianas. Essa é a vertente do RCNEI que tem como função dá subsídios à elaboração de propostas curriculares na produção de materiais didáticos e para formação de professores indígenas que vão atuar diretamente no contexto ou nos contextos da educação escolar indígena.

Para alancar a educação indígenas e garantir sua especificidade, torna-se necessário a criação de um documento que abrange esse processo, diante disso será evidente abordar sobre o projeto político e pedagógico nas escolas indígenas.

A criação do PPP Projeto Político e Pedagógico nas escolas indígenas é fundamental, pois o mesmo é criado com a participação de toda comunidade, tornando um processo participativo e democrático, norteando a educação da aldeia, promovendo a preservação da cultura da comunidade indígena onde o espaço escolar está inserido. A LDB 9394/96 (BRASIL, 1996), evidencia a necessidade de elaborar o projeto político e pedagógico nas escolas, tornando-o como sujeitos participativos do ambiente escolar, ao citar que:

Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: I - elaborar e executar sua proposta pedagógica. VII – informar os pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica.

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de: I participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino. II – Elaborar e cumprir o plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino.

Art.14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 1996).

Ao construir de maneira que abrange a parte democrática e participativa, o projeto político e pedagógico, torna-se um instrumento de pesquisa, que tem como objetivo inserir uma educação de qualidade transformando o ambiente educacional. Para isso, a escola que visa o processo ensino e aprendizagem do aluno, e o seu desenvolvimento pleno, é uma escola que faz com que o aluno seja participante de todo o processo de aprendizagem, dando oportunidades ao pleno desenvolvimento educativo, que abre as portas para a comunidade participar de suas reuniões e de suas propostas, e sempre está disposta a ajudar os pais no processo de ensino e aprendizagem dos filhos, e acolhe de maneira significativa todos os envolvidos nesse processo.

Segundo Maia e Costa (2011) para compreendermos o projeto político-pedagógico torna-se essencial, realizar uma reflexão sobre as atividades elaboradas pelos professores, abordando principalmente, seus planejamentos. Nesse sentido, o projeto político-pedagógico é considerado o objeto principal do trabalho docente refletindo o modelo de educação que as instituições de ensino almejam transpor para os seus alunados.

Diante das afirmações de Maia e Costa, que enfatiza ao dizer que, o PPP se constitui a partir de um processo democrático e reflexivo, dando ênfase aos conflitos gerados nas escolas e mediante essa situação, o mesmo procura soluções, pois sua construção reflete na prática escolar de maneira participativa e coletiva. Quando o PPP é construído na própria escola possibilita uma vasta autonomia, garantindo uma educação com compromisso e responsabilidade, frente a realidade educacional, obtendo a plena cidadania.

Para VEIGA (2004), o projeto político-pedagógico não é apenas um mero alinhamento de objetivos a ser cumprido pelas escolas em um certo período, e sim um documento que é planejado por todos os envolvidos nesse processo, e que abrange todos os processos educativos, dando valorização às vivências dos participantes do processo escolar. Ao representar a intencionalidade da escola, o projeto é visto como “projeto político”, pois o sujeito participante tem anseios e objetivos distintos. Segundo Veiga:

Para a construção do projeto político-pedagógico, devemos ter claro o que se quer fazer e por que vamos fazê-lo. Assim, o projeto não se constitui na simples produção de um documento, mas na consolidação de um processo de ação-reflexão-ação que exige o esforço conjunto e a vontade do coletivo escolar. (VEIGA, 2004, p. 56).

A construção do projeto político-pedagógico é uma oportunidade que representa ultrapassar a fragmentação no processo de repetição no modelo pedagógico, é necessário pensar no projeto político pedagógico como sendo a identidade escolar individual das instituições educacionais, obedecendo suas particularidades, pois a criação do projeto político pedagógico é distinta em cada escola, sendo um projeto específico, com o objetivo de atender os anseios de toda a comunidade escolar.

Sendo o projeto político-pedagógico um documento específico para cada escola, no âmbito da educação indígena não é diferente, sendo que o mesmo abrange todas as instituições de ensino, fortalecendo a qualidade da educação escolar indígena, visando uma educação específica e diferenciada, possibilitando a afirmação étnica e cultural, obedecendo as leis vigentes. As lutas dos povos indígenas para garantir e fortalecer os seus valores, suas culturas e suas organizações sociais é intensa, dando a eles o direito de lutar por seus direitos. A extensão educacional, é constituída como perspectiva de as comunidades indígenas adquirir uma instituição escolar, que fortaleça sua identidade.

O projeto escolar só será voltado para as escolas indígena se for pensado, planejado, construído e mantido pela vontade livre e consciente dos povos indígenas. O papel do Estado e outras instituições de apoio deve ser de reconhecimento, incentivo e reforço para este projeto político pedagógico. Não é apenas elaborar currículos, mas de garantir e oferecer condições necessárias para que a comunidade crie sua escola. Que seja complemento do processo educativo próprio de cada comunidade, a escola deve se constituir a partir dos seus interesses e possibilitar sua participação em todos os momentos da definição da proposta curricular, do seu funcionamento, da escolha dos professores que vão lecionar, do projeto pedagógico que vai ser desenvolvido, enfim, da política educacional que será adotada.

No âmbito legal o projeto político-pedagógico das escolas indígenas, é citado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Garantido a identidade e autonomia da educação escolar indígena, para que, a compreensão do PPP nas escolas indígenas, é necessário observar os seguintes artigos e incisos.

Art. 14 O projeto político-pedagógico, expressão da autonomia e da identidade escolar, é uma referência importante na garantia do direito a uma educação escolar diferenciada, devendo apresentar os princípios e objetivos

da Educação Escolar Indígena de acordo com as diretrizes curriculares instituídas nacional e localmente, bem como as aspirações das comunidades indígenas em relação à educação escolar.

§ 1º Na Educação Escolar Indígena, os projetos político-pedagógicos devem estar intrinsecamente relacionados com os modos de bem viver dos grupos étnicos em seus territórios, devendo estar alicerçados nos princípios da interculturalidade, bilinguismo e multilinguismo, especificidade, organização comunitária e territorialidade.

§ 2º O projeto político-pedagógico da escola indígena, construído de forma autônoma e coletiva, valorizando os saberes, a oralidade e a história de cada povo em diálogo com os demais saberes produzidos por outras sociedades humanas, deve se articular aos projetos societários etnopolíticos das comunidades indígenas contemplando a gestão territorial e ambiental das terras indígenas e a sustentabilidade das comunidades indígenas.

Cada artigo define o papel do PPP nas escolas indígenas, obedecendo os critérios legais, para que os direitos e a cultura dos povos indígenas sejam garantidos, mantendo sua identidade cultural e sua etnoeducacional nas comunidades indígenas, dando oportunidade a toda comunidade indígena participar do processo de criação e elaboração do documento.

Nesse sentido, a escola indígena torna-se uma instituição social com objetivo explícito: o desenvolvimento das potencialidades físicas, cognitivas e afetivas dos alunos, por meio dos conhecimentos, habilidades, procedimentos, atitudes e valores, exercendo sua função como local de oportunidades, interação e encontro com o outro e o saber, para que haja a interação escola e comunidade.

Para isso, as escolas devem se preocupar em atender os anseios das comunidades específicas, mantendo o planejamento de acordo com os calendários escolares, com o intuito de construir a identidade escolar, ou seja, elaborar projeto político-pedagógico sendo considerado um documento essencial, pois, fundamenta a organização da escola, das ações pedagógicas, administrativas, financeiras e jurídicas, o mesmo tem como sua primordial finalidade garantir a aprendizagem dos alunos,

Sendo assim, O projeto político-pedagógico é desenvolvido nas escolas para facilitar a comunicação entre os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, sendo sua construção não apenas uma atitude burocrática, mas sim uma atitude que possa atender as prioridades dos povos indígenas, mantendo suas lutas e vitórias, contidas no documento de criação do projeto político-pedagógico nas escolas indígenas.

A função do RCNEI é formativa, é um documento que tem por finalidade mostrar as diferenças de escolas indígenas para as não indígenas, onde possa

ocorrer uma reflexão sobre os intentos educativos, que possam orientar as políticas públicas educacionais, com o intuito de auxiliar a elaboração de propostas curriculares direcionadas às escolas indígenas. No entanto, aborda os fundamentos históricos, antropológicos, sociológicos e políticos na proposta de integrar a Educação Escolar Indígena, direcionando assuntos relacionados à formação de professores, programações curriculares e às condutas docentes. Integralmente, tem a pretensão de fornecer referências para a prática pedagógica dos professores (índios e não-índios) diretamente ligados às ações de implementação e desenvolvimento das escolas indígenas. (BRASIL, 1998, p.14).

É primordial para os professores das escolas indígenas conhecerem os currículos para verificar se estão em consonância às realidades vivenciadas pelos povos indígenas, para que possam reivindicar a construção de propostas inovadoras curriculares que contemplem suas escolas, suprimindo os modelos de educação arcaica na qual não está condizente com a realidade atual, sendo que, não tem objetividade legal com relação ao currículo implantado nas escolas indígenas. De conformidade a Constituição Federal de 1998 e a LDB que:

Garante aos povos indígenas o direito de estabelecerem formas particulares de organização escolar- como por exemplo, um calendário próprio e lhes assegurem, grande autonomia no que se refere à criação, ao desenvolvimento e a avaliação dos conteúdos a serem incorporados em suas escolas. (BRASIL, 1998).

Além disso, nota-se que a educação escolar indígena no modelo do RCNEI está distante de se concretizar, mediante os obstáculos encontrados para regulamentar a proposta curricular, cito a falta de conhecimento e de como colocar em prática na realidade escolar, e nos objetivos que se pretende alcançar. O documento possui uma dinâmica estrutural em numa perspectiva de atender as especificidades, porém ainda se percebe um modelo que ainda se configura na lógica ocidental. Pois quando retomamos a literatura anterior sobre a luta dos povos indígenas vimos a necessidade de uma sistematização de caráter verdadeiramente indígena como está descrito no próprio referencial.

É preciso que os sistemas educacionais estaduais e municipais considerem a grande diversidade cultural e étnica dos povos indígenas no Brasil e revejam seus instrumentos jurídicos e burocráticos, uma vez que tais instrumentos foram instituídos para uma sociedade que sempre se representou homogênea. (RCNEI, 1998, p, 12)

No entanto, para que tal proposta aconteça, é necessário que os conselhos estaduais de educação, os técnicos de secretarias, estaduais e municipais, conheçam as particularidades das escolas indígenas, priorizando o conhecimento de mundo, incentivando os professores a refletirem suas práticas pedagógicas, analisando as práticas curriculares implantada em sua escola.

Mediante essa reflexão, o RCNEI sugere uma reavaliação contínua das atuações pedagógicas, para que se possa garantir e fomentar em consonância com os alunos e a comunidade indígena, o pleno exercício da cidadania, e da interculturalidade, o respeito a suas diversidades linguísticas-cultural (RCNEI, 1998).

Embora a função do RCNEI nas escolas como currículo está pautado na reflexão, baseado nas propostas curriculares e nas experiências pedagógicas vivenciadas nas escolas indígenas, ainda há necessidade de uma releitura sobre os anseios de cada povo. Certamente, percebe-se a evolução e execução de projetos nas comunidades, mas é necessário situá-los, quanto a relevância no ponto de vista reflexivo e político, se está sendo aplicado em âmbito nacional. Diante disso, foi imprescindível a elaboração do Referencial, mas o mesmo tornou-se fragilizado diante da dinâmica cultural dos povos originários, pois os direcionamentos se firmaram para auxiliar as escolas na elaboração de propostas curriculares para as comunidades indígenas, sendo que as vozes indígenas em grande parte permanecem em silêncio especialmente daquelas aldeias mais isoladas.

O Referencial Curricular para as Escolas Indígenas RCNEI, está dividido em duas partes, no qual a primeira tem como título “para começo de conversa”, sendo que sua priori é reunir os fundamentos políticos históricos legais e antropológicos, intitulado como “Projeto de futuro, e escola que queremos” direcionados principalmente aos agentes que desenvolvem seus trabalhos nas redes estaduais e municipais de ensino. A segunda parte “Ajudando a Construir os Currículos das escolas indígenas” pretende proporcionar subsídios direcionados as práticas pedagógicas docente, é direcionado primordialmente aos cursos de formação de educadores indígenas. Segundo o RCNEI vale salientar que;

O RCNEI não é um documento curricular pronto para ser utilizado mecanicamente, em qualquer contexto, nem pretende estar dando a receita pronta. Este material se propõe, apenas a subsidiar e apoiar os professores na tarefa de invenções e reinvenções contínuas de suas práticas escolares. (RCNEI, 1998, p. 14)

O Referencial Curricular indígena tem como princípios primordiais na Educação escolar indígena a diversidade e a pluralidade cultural presente no Brasil. Buscando o reconhecimento quanto: a). Multiétnicidade, pluralidade e diversidade. b). Educação e conhecimentos indígenas) c) Autodeterminação. d) Comunidade educativa indígena. e) Educação intercultural, comunitária, bilíngüe/multilíngüe, específica e diferenciada.

O Brasil é um país que apresenta variedades de grupos diferentes, culturas e etnias. Visando preservar as culturas existentes, é necessário preservá-las, pois, cada grupo, que vivem em suas comunidades, apresentam uma expansão de conhecimentos culturais individuais, que perpassa de pais para filhos. Nesse sentido Fontana (1996) afirma que:

[...] a cultura é definida como uma construção histórica, seja como concepção, seja como dimensão do processo social. Ela não é algo natural, não decorre de características inerentes ao homem, e nem de leis físicas e biológicas. Ao contrário, a cultura é um produto coletivo da vida humana, enraizado nas condições materiais e sociais de existência condições contraditórias marcadas pela desigualdade e opressão e pela luta por sua superação. (FONTANA, 1996, p. 67)

Diante dessa afirmação, é necessário o respeito, a preservação da cultura, pois a cultura é efeito de características referente ao convívio humano, onde a luta pela igualdade social. Os povos indígenas vêm construindo sua própria história, utilizando suas técnicas de produzir e armazenar seus conhecimentos, um dos mecanismos que os possibilita a produzir e armazenar suas informações é através de observar, experimentar, estabelecer um paralelo e formular princípios, e procurar delimitar métodos diversificados que estejam de acordo com sua realidade.

No contexto atual, a sociedade indígena, tem o direito de escolhas, através de elaboração de projetos, que posteriormente será desenvolvido pelas comunidades, a forma de organização é demonstrada pela autodeterminação, onde buscam solucionar problemas vindouros, no qual todos os envolvidos nesse processo serão beneficiados, pois esse processo é necessário para a que haja a preservação das etnias e da cultura dos povos indígenas.

Os sistemas de ensino envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, envolve em seu processo de ensino e aprendizagem parâmetros legais para que a educação escolar indígena seja desenvolvida com responsabilidade, obedecendo os procedimentos para a inserção da inclusão das escolas indígenas na política educacional no Brasil.

Existem desafios que precisam ser vencidos, para que a ação educativa intercultural seja estabelecida em sala de aula, e que a inclusão de uma escola bilíngue e diferenciada sejam implantadas de maneira responsável e comprometida com a aprendizagem dos alunos indígenas.

Diante dessa afirmativa, um dos desafios é a reavaliação da prática pedagógica, que tem como objetivo garantir coletivamente com os alunos indígenas, o exercício da cidadania e da interculturalidade, o respeito às suas diversidades linguísticas culturais, procurando melhorar a interação das instituições pedagógicas, com os sistemas de ensino, visando interligar o relacionamento dos alunos com a educação escolar.

No entanto, para isso, é necessário incentivar o professor a desenvolver o seu papel de transformador, dando-lhes a tarefa ética e pedagógica de subsidiar o espaço educacional que desenvolva a interculturalidade, contribuindo de maneira gradativamente, procurando promover o fortalecimento da comunidade nas questões inerentes a resolução de conflitos diversos, que surgem nos espaços escolares,

Dessa maneira, os conhecimentos adquiridos pelos alunos perpassem o espaço escolar, que possam auxiliar na conscientização e buscar “respostas a problemas gerados pelo contato mais amplo com o que se costuma chamar sociedade nacional em sua diversidade”. (RCNEI, 2002, p. 43)

No que diz respeito, “pensar o currículo” tem como foco os objetivos, conteúdos e processos pedagógicos desenvolvidos, além de trazer elementos que possam facilitar a organização da escola, esses materiais serão abordados de maneira sucintas, onde os objetivos dá prioridades aos conhecimentos da comunidade, sua cultura e suas tradições, enfatizando a importância de abordar outros conteúdos, que não prejudiquem a aprendizagem dos alunos.

Para isso, os objetivos gerais, é desenvolvido com o intuito de traçar metas para auxiliar os professores em suas práticas educativas e os objetivos específicos, são flexivos, no qual pretende dar suportes pedagógicos para que o aluno possa aprender gradativamente.

Essa dissertação visa contribuir de maneira reflexiva juntamente com os professores, pesquisadores e alunos que atuam na educação indígena, tendo como foco principal o estudo do Referencial Curricular para as Escolas indígenas, ela aborda fatores importantes que consta no documento, é uma pesquisa diferenciada, pois busca traçar um marco teórico desde a chegada dos europeus até a criação e

implementação do RCNEI, abordando os fatores principais que contribuíram para a elaboração/construção deste documento que é tão importante à educação brasileira, em especial ao ensino direcionado aos alunos indígenas.

O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, abrange todo o ensino fundamental de 1º ao 9ºano, o documento pretende nortear as ações de implementação e desenvolvimento das atividades desenvolvidas nas escolas indígenas brasileiras. Diante disso são seis temas transversais que estão centrados nas questões fundamentais: Terra e conservação da Biodiversidade, auto sustentação, direitos, lutas e movimentos, ética; pluralidade cultural, saúde e educação, tendo como princípios fundamentais, respeitar as culturas indígenas, englobando em seu contexto. Documento este que por ser de caráter formativo, propicia subsídios aos educadores para desenvolver uma aula diferenciada, respeitando a língua, a cultura e a diversidades dos povos atendidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo sobre Análise Reflexiva do Referencial Curricular Nacional para as escolas Indígenas na conexão com os saberes indígenas, teve como base realizar uma análise reflexiva dos documentos que tratam da educação escolar indígena e mostrou a importância de conhecer a cultura dos povos indígenas, suas etnias e seus conhecimentos ancestrais. Para concluir a pesquisa fez-se necessário realizar levantamentos de dados, fazendo recortes de assuntos referentes ao tema, nesse processo nota-se a importância de desenvolver uma política que apoie o professor das comunidades indígenas, dando suportes educacionais, pois a maioria não tem conhecimento do documento que norteia a educação escolar indígena.

O Referencial Curricular indígena traz inúmeras propostas, que devem ser aplicadas em sala de aula, além de enfatizar a importância da educação escolar indígena. Ao pensar em educação indígena, é pensar além do espaço escolar, é trazer para a realidade dos alunos, o amor por sua cultura, procurando mantê-la viva. A construção da proposta de formação intelectual indígena ocorreu a partir dos movimentos sociais que buscavam revitalizar a identidade das culturas indígenas existentes no Brasil.

A educação escolar indígena deve ser pensada a partir dos discursos sobre territórios etnoeducacionais. Esses territórios é resultado de um discurso que exige considerações de particularidades das escolas em contexto educacionais.

Para fins educacionais é um documento que traz um conjunto de reflexões com sugestões referentes aos trabalhos realizados na comunidade direcionadas as disciplinas para cada ciclo escolar no Ensino Fundamental. Segundo o Ministério da Educação o RCNEI tem como princípios fundamentais, oferecer informações que auxiliem os professores na elaboração de programas voltados a educação escolar indígena que atendam às necessidades das comunidades indígenas no âmbito educacional, respeitando os princípios da pluralidade cultural, e da equidade entre os povos, além de contribuir na produção de materiais didáticos e na formação de professores indígenas. O objetivo é integrar conhecimentos universais selecionados e os etno-conhecimentos de cada povo indígena.

A análise reflexiva aqui descrita, constatou que apesar do esforço para elaboração deste documento, o mesmo ainda não atinge as peculiaridades e demandas dos diversos povos indígenas. Embora a intenção esteja contemplada em atender as peculiaridades numa dimensão interdisciplinar, a estrutura elaborada continua compactada na lógica do modelo de educação ocidental com um amplo processo compartimentado por disciplinas para direcionar os conhecimentos. Porém ainda é um forte instrumento capaz de nortear discursões no sentido de contribuir com prática pedagógica daqueles professores indígenas que estão em busca de uma formação continuada.

Entende-se que a proposta foi pensada no âmbito da educação escolar com a tentativa de respeitar os princípios educacionais verdadeiramente indígenas, mas percebe-se que o diálogo no campo educacional institucional precisa de maior compreensão das bases vinculadas ao olhar de boa parte das comunidades e também de um bom quantitativo de professores indígenas situados nos espaços mais extremos do território brasileiro. Neste sentido se faz necessário retomar novas discussões no diálogo com professores indígenas dos vários contextos linguísticos/culturais incluindo a dimensão etnoterritorial.

REFERÊNCIAS

ALVES, Doralice Veiga. **Psicopedagogia: Avaliação e Diagnóstico**. 1 Ed. Vila Velha- ES, ESAB – Escola Superior Aberta do Brasil, 2007.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação**. 2. Ed. Ver. Atual. São Paulo: Moderna, 2001.

ARENDT, H. **Responsabilidade e julgamento**. Tradução Rosaura Eichenberg. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

AZEVEDO, Fernando. **A cultura brasileira**. 6. Ed. Brasília: UnB; Rio de Janeiro: UFRJ, 1996, p. 561: As origens das instituições escolares.

BRASIL, **Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar / Elaborado pelo comitê de Educação Escolar Indígena**. - 2ª ed. Brasília: MEC/ SEF/DPEF, 1994. 24 p. (Cadernos de Educação Básica. Série Institucional; 2

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB- 9394/1996**. Ministério da Educação. Brasília. 1996.

_____. Senado Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 1998.

_____. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação fundamental. Brasília: MEC/, 1998.

_____. **Plano Nacional de Educação**. Lei nº 10.172/2001, de 09 de janeiro de 2001.

_____. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. MEC (Ministério da Educação e Cultura, Brasília, 2008.

_____. **Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar / Elaborado pelo comitê de Educação Escolar Indígena**. - 2ª ed. Brasília: MEC/ SEF/DPEF, 1994. 24 p. (Cadernos de Educação Básica. Série Institucional; 2) Sessão V. RESOLUÇÃO Nº 4, DE 13 DE JULHO DE 2010).

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA RESOLUÇÃO Nº 5, DE 22 DE JUNHO DE 2012 (*) **Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica**. Brasília, 2012.

_____. Congresso Nacional. **Portaria 98**, Programa Saberes Indígenas na Escola de 06 de dezembro de 2013.

_____. Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas – IBASE- Disponível em: <https://ibase.br/userimages/ibase_bs_2005_port_final_02.pdf>. Acesso em 27 de mai. De 2019.

BANTULÀ, Jaume; CARRANZA, Marta Gil-Dolz Del Castelar. Educação Física. In: ZABALA, A. **Como trabalhar os conteúdos procedimentais em aula**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

BALANDIER, Georges. **A desordem: elogio do movimento**. Trad. Suzana Martins. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997, p.156.

BASTOS, Núbia Maria Garcia. **Introdução à metodologia do trabalho acadêmico**. Fortaleza: 2003.

BEISEGEL, Celso R. **Política e educação popular: a teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1992.

DESSEN, Maria Auxiliadora; POLONIA, Ana da Costa. **A Família e a Escola como contextos de desenvolvimento humano**. Paidéia (Ribeirão Preto), p.26, 2007.

CASTRO, Eduardo Viveiros de. **Entrevista concedida a Fany Ricardo, Livia Chede Almendary, Renato Sztutman, Rogerio Duarte do Pateo, Uirá Felipe Garcia, 26 de abril de 2006. Texto da Disciplina História Indígena e do Indigenismo**.

CAVALCANTE, P. I. L. **Formação de professores na perspectiva do Movimento dos professores Indígenas da Amazônia**.2003.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A.; SILVA, R. **Metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

CHIARA, I. D. et al. **Normas de documentação aplicadas à área de Saúde**. Rio de Janeiro: Editora E-papers, 2008.

COHN Clarice. **CULTURAS EM TRANSFORMAÇÃO: os índios e a civilização**. SÃO PAULO EM PERSPECTIVA, 15(2) 2001.

COELHO, Mauro César. **Índios e a Historiografia, os limites do problema: o caso do Diretório dos Índios**. Ciências Humanas em Revista, 3(1):9-37. São Luís, julho,2005.

CORTESÃO, Luiza; STOER, Stephen R. **A interface da educação intercultural e a gestão da diversidade na sala de aula**. IN: GARCIA, Regina Leite; MOREIRA, Antônio Flávio. **Currículo na contemporaneidade**. São Paulo: Cortez, 2003, p. 189-208.

DIAS SOBRINHO, José. **Paradigmas e políticas de avaliação da educação superior. Autonomía e heteronomía**. En publicacion: Universidad e investigación científica. Vessuri, Hebe. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires. ISBN: 978-987-1183-62-3. Noviembre 2006.

D'ANGELLIS, W. **Aprisionando sonhos: a educação escolar indígena no Brasil**. Campinas: Curt Nimuendajú, 2012.

EVANGELISTA, Carlos Augusto Valle. **Direitos Indígenas: o debate na Constituinte de 1988**. Dissertação (Mestrado em História Social). Programa de Pós-Graduação em História Social. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: UFRJ/IFICS, 2004.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

FURASTÉ, Pedro Augusto. **Normas Técnicas para o Trabalho Científico: Elaboração e Formatação**. Explicação das Normas da ABNT. – 14 ed. – Porto Alegre: s.n., 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FERREIRA, Mariana Kawal. **A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil**. In SILVA, Aracy Lopes da Silva e Ferreira, Mariana Kawal (orgs) *Antropologia, História e Educação: A questão indígena e a escola*. São Paulo: FAPESP/GLOBAL/MARI, 20014.

FERNANDES, Florestan. **Notas sobre a educação na sociedade tupinambá**, São Paulo: jan.1964.

FONTANA, Roseli A. Cação. **Mediação pedagógica na sala de aula**. São Paulo: Autores Associados, 1996.

FREIRE, P.e SHOR, I. **Medo e ousadia: cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

GODOY, Marília Ghizzy. **Diálogos Interculturais: A educação escolar indígena e as tradições Guarani MBYA**.2007.

GRUPIONI, Luís Donizete Benzi. **Contextualizando o campo da formação de professores indígenas no Brasil**. In: GRUPIONI, Luís Donizete Benzi. *Formação de professores indígenas: repensando trajetórias*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

_____. Luis Donisete Benzi. **Imagens Contraditórias e fragmentadas: sobre o Lugar dos índios nos Livros Didáticos**. In: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v.77, n.186, p. 409-437, maio/ago. 1996.

_____; MONTE, Nietta Linderberg (coord.). **Referenciais para a formação de professores indígenas**. Secretaria de Educação Fundamental – SEF/MEC, Brasília, 2002, 84 páginas.

HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais**. Trad. De Luiz Repa. São Paulo: Ed. 34, 2003

HOUAISS, **Minidicionário da língua portuguesa/organizado pelo instituto Antônio Houaiss de Lexicografia e Banco de Dados da Língua Portuguesa S/C Ltda.**- 2. Ed. Ver. E aum.- Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.

II CONEEI Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena: documento referência/ [elaborado pela] Comissão Organizadora Nacional- Brasília; Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada. Alfabetização. Diversidade e Inclusão (SECADI). [2016]. P; il.

JAPIASSU, H. **Introdução ao pensamento epistemológico.** 2. ed. Rio de Janeiro: F. Alves, 1977.

KAHN, Marina; FRANCHETTO, Bruna. **Educação indígena no Brasil: Conquistas e desafios.** Em **Aberto: Educação Escolar Indígena.** Brasília, ano 14, n. 63 jul. /Set. 1994.

KAINGANG, Bruno. **Experiência em formação de professores.** In: GRUPIONI, Luís Donizete Benzi (org.). **Formação de Professores Indígenas: repensando trajetórias.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006. cap. 10, p. 201-207.

LAKATOS. E. M: MARCONI, M. de A. **Fundamentos metodologia científica** A. ed. São Paulo, Atlas 2001.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico,** 21^o edição. Zahar: Rio de Janeiro, **2007.**

LIBÂNEO, J. C. **Didática.** São Paulo: Cortez, 2000.

LIMA, J. A. S. **Conquistas e novos desafios das políticas públicas em educação indígena no estado fronteiro de Roraima.** 2012. Programa de Pós-Graduação em Ciência Política –PPGPOL da Universidade Federal do Rio.

LUCIANO, Gersem José dos Santos. **Relatório técnico diagnóstico e avaliação dos formulários e da metodologia do censo Inep referente à questão indígena.** 2015.

_____, **Educação escolar indígena no Brasil: avanços, limites e novas perspectivas.** 36^a Reunião Nacional da ANPEd – 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia-GO.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo, EPU, 1986.

LIBÂNEO, J. C. **Didática.** São Paulo: Cortez, 2000.

MAGALHÃES, E. D. **Legislação Indigenista Brasileira e Normas Correlatas.** 3. ed. Brasília, 2005.

MAIA, B. P.; COSTA, M. T. de A.; **Os desafios e as superações na construção coletiva do projeto político-pedagógico**. Curitiba: IBPEX, 2011.

MANDULÃO, Fausto da Silva. **Educação na visão do professor indígena**. In: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (org.). Formação de professores indígenas: repensando trajetórias. Brasília: MEC/SECAD, 2006.

MARCELO GARCÍA, C. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto, 1999.

MEDEIROS, Marcelo. **A trajetória do welfare state no Brasil: papel redistributivo das políticas sociais dos anos 1930 aos anos 1990**. Textos para discussão. IPEA: Brasília, 2001.

MEDEIROS, Iraci Aguiar. **Ecologia de saberes? Um estudo da experiência de interação da universidade com o movimento indígena**. 2013. 291 f. Tese (Doutorado em Política Científica e Tecnológica) Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

MELIÀ, Bartomeu. **Educação Indígena e Alfabetização**. São Paulo: Loyola, 1979.
MENEZES, EbenezerTakuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbete RCN para Escolas Indígenas. Dicionário Interativo da Educação Brasileira –Educa Brasil. São Paulo: Midiamix, 2001.

MOREIRA, Marco Antônio. **Pesquisa em Ensino: Métodos Qualitativos e Quantitativos**. Instituto de Física, UFRGS, Porto Alegre, Brasil, 2009.
MUNDURUKU, Daniel. **Histórias de Índios**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1997.

_____. O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990) / Daniel Munduruku- São Paulo: Paulista, 2012- (coleção educação em foco. Série educação, História e cultura.

NETO, Alexandre Shigunov, MACIEL, Lizete Shizue Bomura. **O ensino jesuítico no período colonial brasileiro: algumas discussões**. Educar, Curitiba, n. 31, p. 169-189, 2008. Editora UFPR.

OLIVEIRA, J. B. A. Construtivismo e alfabetização: um casamento que não deu certo. Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação. **Revista da Fundação Cesgranrio**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 35, abr./jun. 2002.

OLIVEIRA, M. K. de; REGO, T. C. Contribuições da perspectiva histórico-cultural de Luria para a pesquisa contemporânea. In: **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.36, n. especial, p. 105-121, 2010.

OLIVEIRA, R. C. de. Os (des) caminhos da identidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v.15, n.42, p.7-21, 2000.

PÉREZ SERRANO, Glória. Aprender a conviver en sociedades multiculturales. Estratégias educativas. *Revista Pedagogia Social*. n. 14, dec, 1996.

QUEIROZ, Ruben. Caixeta. **Vigilância e proteção de terras indígenas**: Programa de Capacitação em Proteção Territorial. – Brasília: FUNAI/GIZ, 2015. 164p. Ilust.

PAIVA, J. M. de. (2012). **Colonização e Catequese**. 1549 – 1600. SP: Autores Associados, 2ª Ed.

REZENDE, Tadeu Valdir Freitas de. **A conquista e a ocupação da Amazônia brasileira no período colonial: a definição das fronteiras**. 2006. 353 f. Tese (Doutorado em História) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

RIBEIRO, Marcia Maria Gurgel. **Currículo, diversidade sociocultural e a formação de professores**. In, DIAS, Adelaide Alves, et. al. Educação, Direitos Humanos e inclusão: currículo, formação docente e diversidade sociocultural. Ed. Universitária da UFPB, 2009, p 119-134.

SAVIANI, Demerval. **Aberturas para a história da educação: do debate teórico metodológico no campo da história ao debate sobre a construção do sistema nacional de educação no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

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

SANTOS, Antônio Raimundo dos. **Metodologia Científica: a construção do conhecimento**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A.

SAVIANI, Demerval (2013). **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações** (11ª ed.). Campinas: Autores Associados.

SILVA, A. L. da, (2001). **Educação para a tolerância e povos indígenas no Brasil**. In: GRUPIONI, Luís Donizete Benzi; VIDAL, Lux Boelitz; FISCHMANN.

SILVA, Márcio F. da e Azevedo, Marta M. "Pensando as escolas dos povos indígenas no Brasil: o movimento dos professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre." In SILVA L. dá e GRUPIONI, L.D.B. (org.) **Atemática indígena na escola – novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. Brasília, MEC/MARI/UNESCO. 1995.

SIQUEIRA, F. G. R. ; RUCKSTADTER, F. M. M. . Os jesuítas e a educação dos índios nas cartas de Manoel da Nóbrega (1517 - 1570). In: XXI Jornada do HISTEDBR - X Seminário de Dezembro, 2014, Caxias - MA. **Anais da XXI Jornada do HISTEDBR - X Seminário de Dezembro**. Caxias - MA: CESC/UEMA, 2014. p. 1038-1049.

TORRES, Carlos Alberto (org.). **TEORIA CRÍTICA E SOCIOLOGIA POLÍTICA DA EDUCAÇÃO**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003.

SOUZA LIMA, Antônio Carlos de. **Um grande cerco de paz: poder tutelar, indianidade e formação do Estado no Brasil**. Petropolis (RJ): Vozes, 1995, p.191.
SOUZA, Ilma Regina Saramago Castro de; BRUNO, Marilda Moraes Garcia. **Políticas de Educação no Contexto Indígena: discursos e práticas**. Revista Educação e Políticas em Debate, v. 2, n.1, jan./ jul. 2013.

VEIGA, I.P.A. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva In: VEIGA, I.P.A. (Org.). **Projeto Político-Pedagógico da Escola: uma construção possível**. Campinas: Papyrus, 2004, p. 11-35.

VILA NOVA, Sebastião. **INTRODUÇÃO à SOCIOLOGIA**. São Paulo: Atlas, 1985.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. **A inconstância da alma selvagem**. São Paulo: Cosac-Naify, 2002, p.190.

VYGOTSKY, L. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes. 1991.

WACHOWICZ. Ruy Christovam: **História do Paraná**, Ed. Gráfica Vicentina Ltda, 1988. Curitiba.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 2005.

ZABALZA, Miguel A. **Planificação e desenvolvimento curricular na escola**. Portugal: Edições Asa, 1994.

ZENDIM, Omar. **As questões ambientais e indígenas na Amazônia: ameaças à soberania nacional**. 2004. 174 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Altos Estudos Militares) -Escola de Comando e Estado Maior do Exército, Rio de Janeiro, 2004.