



2852 - Trabalho Completo - XIV ANPED-CO (2018)
GT 12 - Currículo

CURRÍCULO INTERCULTURAL: CENAS DA ESCOLA INDÍGENA GAVIÃO
Andreia Maria Pereira - UCDB - Universidade Católica Dom Bosco

Resumo: Este artigo é fruto da pesquisa de doutoramento em educação que discute a formação do professor e professora indígena e o currículo da escola indígena Gavião. Especificamente neste artigo apresentaremos um recorte da pesquisa sobre o currículo da escola indígena Gavião e seus aspectos interculturais. Iniciamos discutindo sobre o percurso do currículo na educação escolar indígena ao longo da história. Em seguida apresentamos algumas cenas da escola indígena Gavião em que o currículo intercultural fica mais explícito e encerramos apresentando algumas considerações sobre o estudo. A abordagem da pesquisa é qualitativa, e o procedimento de produção dos dados foi, por meio de entrevista semi-estruturada com professores indígenas Gavião do Estado de Rondônia. Na conclusão, enfatizamos a necessidade de um currículo que rompa com o modelo hegemônico, eurocêntrico, monocultural imposto historicamente pelos processos de colonização. Ressaltamos, com base na pesquisa, a necessidade do diálogo entre os diferentes conhecimentos sem hierarquizá-los.

Palavras-chave: Currículo. Interculturalidade. Escola Indígena. Professores Indígenas Gavião.

CURRÍCULO INTERCULTURAL: CENAS DA ESCOLA INDÍGENA GAVIÃO

Resumo: Este artigo é fruto da pesquisa de doutoramento em educação que discute a formação do professor e professora indígena e o currículo da escola indígena Gavião. Especificamente neste artigo apresentaremos um recorte da pesquisa sobre o currículo da escola indígena Gavião e seus aspectos interculturais. Iniciamos discutindo sobre o percurso do currículo na educação escolar indígena ao longo da história. Em seguida apresentamos algumas cenas da escola indígena Gavião em que o currículo intercultural fica mais explícito e encerramos apresentando algumas considerações sobre o estudo. A abordagem da pesquisa é qualitativa, e o procedimento de produção dos dados foi, por meio de entrevista semi-estruturada com professores indígenas Gavião do Estado de Rondônia. Na conclusão, enfatizamos a necessidade de um currículo que rompa com o modelo hegemônico, eurocêntrico, monocultural imposto historicamente pelos processos de colonização. Ressaltamos, com base na pesquisa, a necessidade do diálogo entre os diferentes conhecimentos sem hierarquizá-los.

Palavras-chave: Currículo. Interculturalidade. Escola Indígena. Professores Indígenas Gavião.

1. Introdução

Este artigo é fruto da pesquisa de doutoramento em educação que discute a formação do professor/a indígena e o currículo da escola indígena Gavião. Especificamente neste artigo apresentamos um recorte da pesquisa sobre o currículo da escola indígena Gavião e seus aspectos interculturais.

Iniciamos discutindo sobre o percurso do currículo na educação escolar indígena ao longo da história.

Em seguida apresentamos algumas cenas da escola indígena Gavião em que o currículo intercultural fica mais explícito e encerramos apresentando algumas considerações sobre o estudo.

A abordagem da pesquisa é qualitativa e os procedimentos de coleta de dados estão em consonância com a mesma. A produção dos dados do campo empírico ocorreu, por meio de entrevistas semi-estruturadas, com professores indígenas Gavião do Estado de Rondônia.

2. O currículo na educação escolar indígena

A educação “escolar” indígena tem seu marco inicial registrado pela chegada dos Jesuítas ao Brasil em 1549, o destaque para escolar, é por reconhecermos que já existia um processo educativo em curso. O processo de escolarização dos povos indígenas, iniciou através da evangelização/doutrinação pelos Jesuítas. “Com objetivos explícitos de catequização, de preparo para o trabalho, de integração, de assimilação [...]” (NASCIMENTO, 2004, p. 33). Os interesses era catequizar os indígenas e integrar sua de mão-de-obra à sociedade nacional.

Segundo Maher (2006) até o fim da década de 1970 a educação escolar indígena foi pautada em dois modelos assimilacionistas: o de submersão e o de transição que tinham como principal objetivo fazer os indígenas esquecerem suas línguas, sua cultura e assimilar os costumes e valores da sociedade nacional. No modelo assimilacionista de submersão, “as crianças indígenas eram retiradas de suas famílias, de suas aldeias e colocadas em internatos para serem catequizadas, para aprenderem português e os nossos costumes, enfim para ‘aprenderem a ser gente’” (MAHER, 2006, p 20). Os costumes e crenças dos povos indígenas eram diferentes dos colonizadores e por isso queriam que os indígenas deixassem de ser indígenas. “E à escola cabia levar a cabo tal incumbência, através de programas de submersão cultural e linguística” (MAHER, 2006, p 20).

Mesmo diante da crueldade dessas ações os colonizadores não conseguiram atingir seus objetivos plenamente. E por isso investiram em outro modelo de assimilação o de transição, no qual as crianças permaneciam com suas famílias e frequentavam uma escola criada dentro da aldeia, na qual elas eram alfabetizadas na língua materna e depois iam ensinando a língua portuguesa até substituírem a língua materna completamente, ou seja, a cultura indígena era completamente desprezada no currículo escolar (MAHER, 2006). Os dois modelos foram/são cruéis e violentos. “A única diferença é que a violência cultural e linguística é agora praticada em doses homeopáticas” (MAHER, 2006, p 22).

Embora ainda possamos encontrar resquícios desses modelos assimilacionistas na educação escolar indígena, a década de 1980 é marcada pelo fortalecimento dos movimentos indígenas em prol de uma educação emancipatória que tinha como objetivo “a apropriação da escrita pelos povos indígenas não só como estratégia de valorização e conservação de suas línguas, mas também como um imperativo nos processos de reafirmação de suas identidades étnicas e culturais” (BANIWA, 2006, p.155). Nesse período os povos indígenas se fizeram presente no Congresso Nacional, em Brasília e através de muita luta conseguiram com a Constituição Federal de 1988, uma primeira conquista legal que foi o direito de terem suas línguas, seus costumes e seus princípios educacionais respeitados no processo de escolarização. Diante desta conquista, “a escola indígena encontrou a possibilidade de se estabelecer em um espaço intercultural, bilíngue, específico e diferenciado nos textos legais, tentando assim romper com um modelo secular de escola homogeneizadora e alienante” (NASCIMENTO, 2004, p. 99). Neste sentido, há uma luta pela construção de uma educação com “modos de organização curricular e práticas [pedagógicas] [...] construídas de maneiras variáveis, respondendo às necessidades e anseios de cada povo indígena e alicerçada em suas distintas maneiras de pensar e fazer educação” (BONIN, 2012, p.37). Na mesma direção Nascimento (2017), afirma:

Assim, como política cultural, a escola diferenciada tem se apresentado como espaço de agenciamento de direitos, reafirmação identitária e de reelaboração de práticas culturais. As culturas e identidades indígenas tornam esta escola intercultural, específica, diferenciada, bilíngue/multilíngue e comunitária (NASCIMENTO, 2017, p. 387).

A autora destaca que é a luta e a resistência dos povos indígenas que tem construído uma educação escolar com as especificidades idealizadas por eles e que esse protagonismo tem transformado seus processos de escolarização. Para Nascimento (2017, p. 387) “Nos currículos das escolas indígenas, as demandas postas por reconhecimento e por direitos diferenciados, podem ser um importante contraponto no horizonte de uma narrativa curricular hegemônica” [...]. Ainda nesse sentido, Baniwa (2006, p.158) afirma que “a luta por uma educação escolar indígena diferenciada representava a possibilidade de retomada do controle sobre a vida de suas comunidades, que a escola e a igreja lhes

havam roubado” [...].

Diante da perspectiva de uma escola diferenciada o professor tem papel fundamental. Conscientes de suas responsabilidades e comprometidos com a melhoria da educação escolar para suas comunidades, professores indígenas de todo o Brasil se organizaram e fortaleceram o movimento por uma educação escolar indígena diferenciada que atendesse o anseio de seu povo. “Em 1990 realizou-se o III Encontro [de professores indígenas do Brasil], cujo objetivo principal foi a elaboração de currículos diferenciados para as escolas indígenas” (FERREIRA, 2001, p. 108). Segundo a autora, até esse momento de mobilização dos professores/as indígenas os currículos de suas escolas eram pensados por missionários ou Secretarias de Educação. O que significava escolas com currículos que não considerava as especificidades das diferentes comunidades indígenas.

Nos encontros realizados os professores/as indígenas discutiram e aprovaram uma “Declaração de Princípios”. Esse documento tinha quinze (15) princípios, o primeiro deles: “As escolas indígenas deverão ter currículos e regimentos específicos, elaborados pelos professores indígenas, juntamente com suas comunidades, lideranças, organizações e assessorias” (FERREIRA, 2001, p. 108). Essa declaração de princípios posteriormente foi incorporada ao “Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas” o primeiro documento oficial sobre currículo que tinha como objetivo “oferecer subsídios e orientações para a elaboração de programas de educação escolar indígena que atendam aos anseios e aos interesses das comunidades indígenas” (BRASIL, 1998, p. 06). Professores indígenas de todo o território brasileiro participaram e colaboraram na construção desse documento que tem sido utilizado como referencial até o presente momento na elaboração dos currículos e projetos pedagógicos das diferentes escolas indígenas do Brasil.

Collet (2006) defende que a educação escolar indígena atualmente está passando por uma nova fase “caracterizada pelos princípios defendidos no RCNEI e pelo discurso de rompimento com a trajetória de origem missionária e integracionista” (p.120). Para a autora a intensão de romper com práticas colonizadoras, impulsionou o surgimento da perspectiva intercultural para a educação escolar indígena. Isso graças aos movimentos de luta dos povos indígenas contra os processos de educação homogeneizadora e monocultural existentes desde o período da colonização. Diante da resistência étnica e da busca de outros currículos para suas escolas surge

a ideia de adoção de currículos interculturais, na esteira dos debates educacionais e indigenistas da América Latina das últimas décadas, que pretendem enfrentar o problema das relações de poder apontando para a necessidade de construção de saberes em diálogo entre os *de dentro* e os *de fora*, entre indígenas e não indígenas. (NASCIMENTO, 2017, p. 375).

Na perspectiva da autora esse enfrentamento possibilitará a construção do diálogo e de relações igualitárias entre os povos indígenas e não indígenas, reconhecendo e valorizando as diferenças culturais, podendo assim, “olhar a diferença não como um problema, mas como um valor, um enriquecimento da sociedade brasileira (um patrimônio nacional)” (BANIWA, 2006, p. 148). Para o autor a escola foi um importante instrumento durante o contato dos colonizadores para oprimir e tentar eliminar as culturas indígenas. Portanto, atualmente a escola teve seu papel ressignificado e através de seus currículos interculturais pode “ser um instrumental decisivo na reconstrução e na afirmação das identidades e dos projetos coletivos de vida [das diferentes comunidades indígenas]” (BANIWA, 2006, p. 148).

3. Cenas da escola indígena Gavião

O contexto desta pesquisa ocorreu na aldeia da etnia Gavião, localizada no estado de Rondônia. Neste item apresentamos algumas cenas da escola indígena Gavião, relatadas pelos professores e professora indígenas que foram entrevistados/a no decorrer da nossa pesquisa de campo. Os professores e professora entrevistados optaram por manter seus nomes nas entrevistas. Foram entrevistados sete professores e uma professora, todos da etnia Gavião e que trabalham na própria comunidade. Neste artigo trataremos apenas alguns dos entrevistados, pela necessidade de cumprimento das normas de extensão.

Iniciamos trazendo o relato do professor França Gavião que trabalha em sintonia com as atividades tradicionais desenvolvidas na comunidade. Conforme o professor, sempre que a comunidade desenvolve uma atividade tradicional ele trabalha com os alunos e alunas o registro dessa atividade em sala de aula, através de produção de textos escritos, produção de cartazes, desenhos e outras atividades. O professor França Gavião destaca que uma atividade tradicional que acontece todo ano nas comunidades Gavião é a coleta da castanha.

Todo novembro começa a coleta de castanha, onde toda comunidade vai para o mato colher essas castanha e cada família tem um local exclusivo e que não divide com ninguém. Praticamente toda comunidade vai para o mato, a aldeia fica vazia [...] o pessoal começa retornar só a partir do dia 15 de dezembro e já com vários sacos de castanha. (PROFESSOR FRANÇA GAVIÃO, 2017).

Segundo o professor os alunos e alunas trazem muita aprendizagem desse período, no qual eles ficam com sua família aprendendo sobre essa atividade tão importante que faz parte da cultura do povo Gavião, ou seja, faz parte da vida dos alunos e alunas e de suas famílias. Lembramos com Freire que:

As educadoras precisam saber o que se passa no mundo das crianças com quem trabalham. O universo de seus sonhos, a linguagem com que se defendem, manhosamente, da agressividade de seu mundo. O que sabem e como sabem independentemente da escola (FREIRE, 1993, p. 66).

O professor França Gavião destaca que ele e os demais professores indígenas aproveitam esses conhecimentos do cotidiano dos alunos e alunas para trabalhar em sala de aula os conteúdos de matemática, língua portuguesa, língua materna, geografia, ciências, história e cultura do povo que é um componente curricular específico das escolas indígenas de Rondônia. Para o professor França Gavião essas atividades contribuem muito para a aprendizagem dos alunos e alunas, porque faz sentido para eles/elas. Ele destaca também que não é só a coleta da castanha que eles trabalham em sala de aula, mas com todas as atividades tradicionais que acontecem na comunidade durante o ano. Os professores indígenas Gavião, por meio do seu currículo escolar, conseguem “promover e consolidar suas culturas ancestrais não-coloniais, [...] [confrontando] as lógicas coloniais e disciplinares da educação escolar [...]”(FLEURI, 2017, p. 291). As lógicas monoculturais que precisam ser desconstruídas. Para o autor esse confronto é necessário para a construção de uma cultura escolar decolonial, onde as estratégias não-coloniais serão priorizadas.

Ainda nesse sentido, o professor Zacarias Gavião ressalta que o planejamento é muito importante e relata um de seus planejamentos quando trabalha com o componente curricular de ciências com sua turma de 4º ano.

Desenhei uma semente, uma semente brotando, uma semente grande, uma árvore, uma árvore já com fruto e uma árvore já caída, associei a vida do ser humano a semente e fui trazendo a árvore da castanheira que é a realidade que todos conhecem. A castanha nasce, cresce e morre, então eu trago o que as crianças realmente conhece, desde o nascimento. É assim que funciona o ciclo da vida das árvores na natureza e nós também fazemos parte da natureza. Associo a natureza com o ser humano. [...] eles desenharam as sementes, os frutos da castanha, desenharam as castanheiras e depois desenharam as castanheiras caídas (PROFESSOR ZACARIAS GAVIÃO, 2017).

Essa associação do ciclo de vida das árvores com o ciclo de vida dos seres humanos torna a aprendizagem significativa. O professor destaca que geralmente, ele trabalha dessa forma com todos os componentes curriculares, articulando a vida da comunidade com o currículo escolar. O professor Zacarias também relata que nas aulas de arte, ele trabalha a pintura corporal e o cântico tradicional. Ele afirma que o povo Gavião tem uma relação muito forte com o cântico. Na cultura Gavião cantar é indispensável. Entendemos que esse processo pedagógico descrito pelo professor pode ser caracterizado pela interculturalidade crítica que segundo Sacavino (2016, p. 194) “possui um significado intimamente ligado com a construção de um projeto social, cultural, educativo, político, ético e epistemológico voltado para a transformação”.

4. Considerações finais

Finalizamos este artigo destacando, com base na pesquisa realizada que, quando a escola indígena é um lugar que estimula e prioriza o diálogo entre os diferentes conhecimentos ela se torna um espaço de fortalecimento e afirmação identitária, para isso é necessário “um currículo que contemple [...] [os] interesses e necessidades, associados às questões de identidade, diferença e reconhecimento de direitos [dos povos indígenas]” (NASCIMENTO, 2017, p. 374). Portanto, o currículo deve contrapor-se ao currículo eurocêntrico, hegemônico e monocultural historicamente imposto pela colonialidade, ou seja, pelo pensamento de que há um conhecimento superior que deve ser assimilado pelos povos supostamente inferiores. Construir um currículo interculturalmente crítico no qual as diferenças sejam reconhecidas como legítimas e o diálogo entre os diferentes conhecimentos aconteça sem hierarquização, faz parte da construção de uma sociedade que rompe com a opressão, inferiorização, marginalização, seja ela por motivos étnicos, sociais, culturais, religiosos, entre outros.

5. Referências

BANIWA, Gersem dos Santos Luciano. **O índio brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos

indígenas no Brasil de hoje. Brasília: MEC/SECAD, 2006.

BONIN, Iara Tatiana. Educação Escolar indígena e docência: princípios e normas na legislação em vigor. In: BERGAMASCHI, Maria Aparecida; ZEN, Maria Isabel H. Dallas; XAVIER, Maria Luisa M. de Freitas (Orgs.). **Povos Indígenas & Educação**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 33-48.

BRASIL, **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

COLLET, Celia Letícia Gouvêa. Interculturalidade e educação escolar indígena: um breve histórico. In: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Org.). **Formação de professores indígenas** : repensando trajetórias. Brasília: MEC/SECAD, 2006. p. 115-130.

FERREIRA, Mariana Kawall Leal. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (Orgs.). **Antropologia, História e Educação**: a questão indígena e a escola. 2 ed. São Paulo: Global, 2001. p. 71-111.

FLEURI, Reinaldo Matias. Aprender com os povos indígenas. **Revista Educação Pública**, Cuiabá, v. 26, n. 62/1, p. 277-294, maio/ago. 2017.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. 1ª ed. São Paulo: Olho d'água, 1993.

MAHER, Terezinha Machado. Formação de Professores Indígenas: uma discussão introdutória. In: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Org.). **Formação de professores indígenas** : repensando trajetórias. Brasília: MEC/SECAD, 2006. p. 11-38.

NASCIMENTO, Adir Casaro. **Escola Indígena**: palco das diferenças. Campo Grande: UCDB, 2004.

NASCIMENTO, Rita Gomes. Escola como local das culturas: o que dizem os índios sobre escola e currículo. **Revista Educação Pública**, Cuiabá, v. 26, n. 62/1, p. 373-389, maio/ago. 2017.

SACAVINO, Susana. Educação descolonizadora e interculturalidade: notas para educadoras e educadores. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Interculturalizar, descolonizar, democratizar**: uma educação "outra"? Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016. p. 188-202.