

## REFLEXÕES SOBRE CURRÍCULO E IDENTIDADE NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

Valdeck Gomes de Oliveira Júnior<sup>1</sup>  
Cléia da Silva Lima<sup>2</sup>  
Valéria Campos Cavalcante<sup>3</sup>

### RESUMO

A produção de identidade no contexto da educação escolar indígena, desde o período colonial até a contemporaneidade, vem sendo mediada pelos paradigmas curriculares em que a escola é território de tensão entre narrativas. Inicialmente, a educação escolar pretendida para os indígenas era de sobreposição e produção de identidade díspare da essência desses povos. O projeto antes de 1988 foi integrar e apagar qualquer vestígio cultural indígena, após a promulgação da Constituição, reconheceu-se no Brasil a múltipla diversidade da sociedade nacional, incluindo a temática indígena. Estando essas questões postas, este trabalho traz como objetivo refletir sobre currículos escolares e identidade, a partir das discussões sobre as práticas educativas etnocêntricas, trilhadas como tática de resistência e existência. Nesta trajetória, as escolas indígenas reivindicam protagonismo curricular, (re)elaboração pedagógica, curricular, (re)afirmação, ressignificação de suas culturas, sentidos, significados, diferenças. A pesquisa configura-se como qualitativa, com base em revisão bibliográfica e análise documental, baseada nos teóricos: Baniwa (2006), Chartier (1989), Gomes (2008), Santos (2014), e Silva (2003), para discutir perspectivas que potenciam práticas educativas etnocêntricas. Assim, salientamos que as práticas curriculares contra-hegemônicas reconfiguram-se cotidianamente, para além dos conhecimentos tradicionais do currículo. Com essa compreensão, debatemos sobre as práticas curriculares que compreendem diferentes e variados contextos, cientes de que em cada escola atuam diferentes sujeitos que cotidianamente reconfiguram identidades, percepções, vivências, perspectivando novos mundos.

**Palavras-chave:** Currículo, Educação Escolar Indígena, Identidade.

### INTRODUÇÃO

Falar sobre a Educação Escolar Indígena, seus fazeres e saberes, seus currículos praticados e vivenciados, sua produção de sujeitos, nos evoca remontar que desde o período colonial até a contemporaneidade, a política de educação tinha e tem como pressuposto a produção de identidades. Tendo em mente que inicialmente, o projeto de forjamento das identidades para os povos originários, teve caráter de conduzir e induzir a um outro sujeito que

---

<sup>1</sup> Mestrando do Curso de Educação da Universidade Federal de Alagoas- AL, [valdeck.junior@cedu.ufal.br](mailto:valdeck.junior@cedu.ufal.br);

<sup>2</sup> Mestranda do Curso de Educação da Universidade Federal de Alagoas- AL, [cleia.lima@cedu.ufal.br](mailto:cleia.lima@cedu.ufal.br);

<sup>3</sup> Doutora e mestra em Educação, Especialista em Formação de Professores, pedagoga, licenciada em Letras e Pedagogia, professora adjunta da Universidade Federal de Alagoas. - AL, E-mail: [yccavalcante1@hotmail.com](mailto:yccavalcante1@hotmail.com).

estivesse enquadrado aos moldes coloniais, ajustados ao processo “civilizatório” hegemônico, homogeneizante etnocentrista.

A trajetória colonizante nos permite observar que os sujeitos indígenas e suas identidades étnicas sempre estiveram em conflitos, aguçadas ora na construção, ora na desconstrução, ora no hibridismo<sup>4</sup>, ora nas interculturalidades. Resistente, resiliente, combatente ao epistemicídio perpetrado pelos agentes do Estado, ora europeus nos tempos coloniais, ora republicanos nos tempos atuais que se arvoram em interferir no devir e no porvir indígena.

Um dos instrumentos de intervenção dos agentes do Estado, desde a colonização foi a educação escolar, que tinha o propósito de interferir, modificar, controlar, a cultura, identidade, impondo um currículo hegemônico, monocultural, que orientou as relações sociais como práticas de produção de outros sentidos e significados alheios à cosmologia ancestral. O lugar da escola, intentou no contexto das políticas colonizadoras, no deixar de ser indígena, no descaracterizar das identidades. Ao observar os diferentes tempos e os diferentes espaços, manteve-se como projeto uma política que tem como centralidade a negação, a invisibilização, o apagamento dos sujeitos e da sua história, e da História, sendo essa a condição para participar do sistema-mundo.

Na contemporaneidade, vemos o etnocentrismo ainda vigente nos currículos, porém com menos força ou vigor em função da reversão desse quadro para a pluriversalidade que movimentos sociais indígenas vêm imprimindo para compreendermos a importância do currículo enquanto produtor de identidade.

O trabalho traz o debate sobre currículo e identidade, objetivando analisar os (des)caminhos curriculares e identitário trilhados como tática de resistência e existência, ao apropriar-se da escola, reivindicam protagonismo, (re)elaboração pedagógica, curricular, (re)afirmação, ressignificação de suas culturas, sentidos, significados, diferenças.

A pesquisa configura-se como qualitativa, com revisão bibliográfica baseada nos teóricos Baniwa (2006), Gomes (2008), Santos (2014) para discutir perspectivas que potenciam práticas educativas contra-hegemônicas. Porque a escola e os instrumentais pedagógicos estão e são para e dos indígenas para afirmar o direito de existência dos povos originários do Brasil.

O artigo está organizado em três tópicos que dialogam com a Educação Escolar Indígena, que julgamos relevantes para a compreensão da trajetória indígena no tocante à

---

<sup>4</sup> BRAGA, José Meiry Soares. A Crítica de Milton Hatoum à Ocidentalização Indígena na Amazônia: hibridismo, entrelugar e heterogeneidade em Florita e Domingas: III Encontro de Pós-Graduação Propit - Unifesspa, 10 e 11 de maio de 2018.

educação para a (re)afirmação identitária apontando os (des)caminhos curriculares, tecendo uma pedagogia própria, do jeito deles/as e para eles/as.

## METODOLOGIA

Esse trabalho reúne considerações sobre a Educação Escolar Indígena, seus fazeres e saberes, seus currículos praticados e vivenciados, para tanto recorreremos inicialmente a uma pesquisa bibliográfica a respeito dos conceitos e marcos legais sobre o tema em questão. Essa técnica possibilitará analisar materiais como: artigos científicos e livros elaborados especificamente sobre o tema.

Outro instrumento utilizado foi a análise documental, por ser uma técnica que possibilita ao pesquisador buscar informações factuais nos documentos e representar uma forma de aproximar o leitor de uma compreensão mais aprofundada do teor do documento, sem, no entanto, manipular o seu conteúdo. A análise documental assemelha-se à bibliográfica diferindo, apenas, na natureza das fontes, uma vez que, na documental, a fonte utilizada são restritamente documentos. Com a análise documental o pesquisador pode buscar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses e interesses. Segundo Lüdke e André (1986, p. 38):

São considerados documentos quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano. [...] Estes incluem desde leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão, até livros, estatísticas e arquivos escolares.

A análise documental como um recurso investigativo permite identificar informações em documentos, a partir de questões ou hipóteses anteriormente estabelecidas. De acordo com Ludwig (2012, p. 63):

Os documentos, enquanto elementos de pesquisa, são muito importantes, pois revelam-se como fontes ricas e estáveis, podem ser consultados várias vezes, servem de base a diferentes estudos, fundamentam afirmações do pesquisador, além de complementar informações obtidas por meio de outras técnicas.

Tal procedimento nos possibilita o conhecimento e levantamento de informações que, constituem sempre a provisão de base dos trabalhos da pesquisa. Os documentos analisados na pesquisa foram textos científicos, teses, livros, legislações e reportagens sobre o processo de implementação da educação escolar indígena. Compreendendo que a coleta de documentos apresenta-se como importante fase da pesquisa documental, exigindo do pesquisador alguns cuidados e procedimentos técnicos acerca da aproximação do local onde se pretende realizar a

“garimpagem” das fontes que lhes pareçam relevantes a sua investigação. Formalizar essa aproximação com intuito de esclarecer os objetivos de pesquisa e a importância desta constitui-se um dos artifícios necessários para que o acesso aos acervos e fontes seja autorizado.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

### **OS ATRAVESSAMENTOS ENTRE OS MARCOS LEGAIS E O CURRÍCULO**

O universo atinente à Educação Escolar Indígena sobre os fazeres, saberes, práticas curriculares que levam à produção de sujeitos, identidades é terreno de tensão, conflitos porque a trajetória colonial que conduziu os destinos da educação escolar sobretudo direcionada para os indígenas teve e tem aspecto homogeneizante e hegemônico e que contou com o apoio jurídico para a prática epistemicida.

Desse modo a escola indígena, em sua gênese foi instrumentalizada para desconstruir sujeitos redirecionando os sentidos e significados com o propósito de interferir, modificar, controlar, a cultura, identidade, impondo um currículo hegemônico, monocultural, que orientou as relações sociais para o descaracterizar identitário dos povos originários. É pertinente direcionar uma reflexão mais profunda para as práticas e táticas que os indígenas utilizam para resistir, existir no contexto educacional ao apropriar-se da escola e do tecer curricular intercultural para a superação hegemônica hierarquizante.

Apesar dos marcos legais em vigor, é possível depreender por meio de pesquisas bibliográficas que os objetivos dos indígenas e dos agentes do Estado são díspares e antagônicos concernentes às ações pedagógicas. Para tanto, é importante considerar algumas reflexões nessa disputa representacional de narrativas, quem determina o que se ensina? Quem determina as diretrizes curriculares? Como os povos indígenas absorvem e reordenam suas perspectivas com a educação escolar indígena? Como os/as professores/as vivenciam o currículo escolar praticado e pensado X o currículo prescrito?

Destaca-se que não se trata dos povos indígenas serem conduzidos por leis, e sim por serem reconhecidos pelas suas histórias e trajetórias. Entende-se que antes de qualquer legislação, há processos específicos de cada grupo, tecidos por fios históricos reelaborados, ressignificados. Neste sentido a metodologia adotada teve como base pesquisa qualitativa, evidenciando as experiências e desafios vividos por docentes indígenas e pelas comunidades de um modo geral para o fazer pedagógico intercultural.

Os objetivos dessa pesquisa qualitativa, buscam os fenômenos que acontecem em um determinado espaço/tempo, considerando aspectos socioculturais diferenciadores para o processo educacional dos povos indígenas. Neste sentido, a história e trajetória da Educação Escolar Indígena carrega as diferenças, debates, embates entre agências do Estado e povos indígenas. Como afirma Chartier (1989, p. 82), que “A abordagem da História Cultural evidencia vestígios ou indícios que permitem a reconstrução sempre submetida a controle, das realidades que os produziram”.

Para compreender o referido tema, foram evidenciados alguns teóricos para justificar a referida pesquisa sobre a importância de discutir a temática indígena na sala de aula: Baniwa (2006), Gomes (2008), Santos (2014) para discutir perspectivas que potencializam práticas educativas contra-hegemônicas. Portanto, relatar a educação escolar indígena em movimento e vislumbrar os resultados colhidos e observados na pesquisa é um passo importante para a democratização do ensino.

O contexto histórico em que a Educação Escolar se inseriu, calcada nas relações de poder assimetricamente desigual, produtoras impositivas de identidades, delimitou o espaço de fronteira cultural, que conflitam interesses antagônicos que interfere nas tendências político-pedagógicas, Didática e Prática de Ensino propostas pelas agências do Estado que persistem na integração e assimilação dos povos indígenas aos moldes do Estado Nacional. Os movimentos indígenas<sup>5</sup> vão na contra-hegemonia ao tentar transformar a entidade institucional (escola) em instrumento promotor da construção da autonomia, emancipação, protagonismo, ressignificando os saberes e fazeres vicejando o fortalecimento de suas identidades étnicas, no sentido de existir, resistir e ressignificar sua cosmogonia<sup>6</sup>.

As mobilizações indígenas e suas táticas antes subterrâneas<sup>7</sup>, contritas, dão lugar aos ruídos e ideias na década dos anos 70 para o reconhecimento de suas identidades, com isso, vão se desdobrando e consolidando novas demandas represadas que não encontravam respaldo jurídico, conseguindo interpor o racismo estrutural institucionalizado nas hostes jurídicas.

No afã de mudar o cenário indígena, mobilizaram-se para pressionar politicamente a Assembleia Constituinte na década dos anos 80 para que acolhesse na Constituição de 1988

---

<sup>5</sup> Ver FERREIRA, Gilberto Geraldo. Educação escolar indígena em Alagoas. In: ALMEIDA, Luiz Sávio de; SILVA, Amaro Hélio Leite da (org.). **Índios do Nordeste**: etnia, política e história. Maceió, EDUFAL, 2008.

<sup>6</sup> Ver GAMBINI Roberto. **Espelho índio**: a formação da alma brasileira. Editora Terceiro Nome. p. 100, 2000.

<sup>7</sup> Ver SILVA JR., Aldemir Barros da. **Aldeando os sentidos**: os Xukuru-Kariri e o Serviço de Proteção aos Índios no Agreste Alagoano. Salvador, UFBA, 2007.

suas reivindicações, trazendo garantias aos povos abrangendo-os em todos os quadrantes territoriais nacional. Ao abrigo constitucional, a Educação Escolar Indígena foi respaldada com a (LDBEN/1996) de forma incipiente assegurou o uso da língua materna como fonte de (re)afirmação e (re)apropriação das suas culturas, memórias, identidades que inspiram novos olhares curriculares, garantindo processos próprios e específicos de ensino-aprendizagem como aponta Silva (2003, p. 27):

A tradição crítica em educação nos ensinou que o currículo produz formas particulares de conhecimento e de saber [...]. As perspectivas mais recentes Didática e Prática de Ensino na relação com a Escola ampliam essa visão: o currículo produz e organiza identidades culturais, de gênero, identidades raciais, sexuais... Dessa perspectiva, o currículo não pode ser visto simplesmente como um espaço de transmissão de conhecimentos. O currículo está centralmente envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos, naquilo que nos tornaremos. O currículo produz, o currículo nos produz.

O Parecer nº 14/1999/CNE, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena, converge dentro da lei voltada para os processos específicos, diferenciados, legitimando e destacando a importância da atuação de professores indígenas das comunidades envolvidas no processo escolar. No documento “a nova constituição inovou ao garantir às populações indígenas o direito tanto à cidadania plena, liberando-as da tutela do estado, quanto ao reconhecimento de sua identidade diferenciada e de sua manutenção [...]” (BRASIL, 1999).

É possível observar que a Educação Escolar Indígena está em movimento, reinventando as práticas e currículos que articulem caminhos para a construção de conhecimentos multiétnicos, de conceitos pluriversais, interculturais, no respeito às diferenças, na promoção de debates, de conscientização, envolvendo professores/as, gestores/as, estudantes e comunidades. Toda dinâmica envolve o currículo e suas multireferencialidades para a reelaboração de novas identidades.

É importante destacar que para a desconstrução do currículo etnocêntrico, monocultural, universalista, hegemônico, as sociedades indígenas ao redirecionar o currículo para sua mundividência, propõe outra linguagem, outra visão que expresse suas realidades, seus conflitos, suas memórias ancestrais, seus tempos vividos e praticados em deslocamentos de negociações internas respeitando os tempos e processos próprios que ressignificam as atribuições da escola, que demarcam posicionamentos dos profissionais e das comunidades indígenas, que supere a subalternidade com a insurgência protagonista reivindicatória.

Os marcos legais constitucionais respaldaram mudanças pedagógicas, quando antes o currículo era único, universalizado, prescrito para toda e qualquer escola no país, a partir da

Constituição de 1988, o currículo passa a ser pluriversal, respeitando as realidades das escolas e dos aspectos culturais próprios dos etnoterritórios, valorizando a importância cultural e epistemológica simbólica da figura do professor/a indígena detentor e produtor do conhecimento tradicional praticado, vivenciado na coletividade de cada povo, sendo a ponte entre o tradicional, convencional e intercultural.

É possível observar que apesar dos avanços conquistados, os currículos das escolas indígenas são territórios de tensão, de conflito de narrativas, de embates políticos entre comunidades e Estado. As Secretarias de Educação por não possuir recursos humanos técnicos qualificados reproduzem as demandas hegemônicas, impondo calendário letivo universal, currículo prescrito, desprezando saberes, memórias, narrativas indígenas desconsiderando as cosmovisões como se o currículo indígena fosse algo menor, menos edificante e restrito ao universo indígena.

## **DO CURRÍCULO PRESCRITO ÀS PRÁTICAS CURRICULARES ETNOCÊNTRICAS**

É possível perceber que escolas, universidades, estudantes, as mídias televisadas, internet e os jornais impressos de maneira geral, ao abordar a temática indígena, desconhecem a amplitude do universo indígena, ao considerar e associar apenas os povos originários da região Norte do país, cristalizando no cenário imagético o indígena colonial, congelado no tempo-espaço e que não acompanhou as vicissitudes temporais.

Temos uma diversidade étnica em se tratando do universo indígena, no entanto, ao nos deparar com outras características fenotípicas dos índios do Nordeste, por exemplo, estamos presos imageticamente ao espelho que reflete negativamente sobre os corpos indígenas imputando-lhes toda carga de adjetivos pejorativos e preconceituosos que redundam na forma como a sociedade nacional os concebem (BANIWA, 2006).

Diante dessa realidade, surgem algumas questões: como podemos superar a turva e preconceituosa visão? Como abordar a temática indígena nos ambientes escolares? Nos espaços universitários, como dialogar sobre a temática numa perspectiva crítica, intercultural, decolonial e inclusiva? Para desconstruir estereótipos, currículos prescritos, de visão etnocêntrica que nega a existência, que suprime a memória ancestral, que apaga epistemicamente os corpos e sujeitos.

A visão reducionista vem perdendo espaço, efeito das mobilizações ocorridas nas décadas de 70 e 80, culminando na conquista de direitos por meio da Carta Magna do país,

promulgada em 1988, que possibilitou garantias como demarcações de terras, atenção à saúde, educação específica e diferenciada. Isso possibilitou pensar uma sociedade multicultural, intercultural, de coexistências e não de supremacias ou de interposições, como infere Baniwa (2006, p. 49)

Não existe uma identidade cultural única brasileira, mas diversas identidades que, embora não formem um conjunto monolítico e exclusivo, coexistem e convivem de forma harmoniosa, facultando e enriquecendo as várias maneiras possíveis de indianidade, brasilidade e humanidade. Ora, identidade implica a alteridade, assim como a alteridade pressupõe diversidade de identidades, pois é na interação com o outro não idêntico que a identidade se constitui. O reconhecimento das diferenças individuais e coletivas é condição de cidadania quando identidades diversas são reconhecidas como direitos civis e políticos, conseqüentemente absorvidos pelos sistemas políticos e jurídicos no âmbito do Estado Nacional.

Após a promulgação da Constituição, reconheceu-se no Brasil a múltipla diversidade da sociedade nacional, tal visão impeliu, pressionando as autoridades públicas em promover espaços e novas políticas que contemplem esses sujeitos incluindo-os como sujeitos de direitos. No tocante à Educação houve mudanças de paradigmas ao tratar da desconstrução da prescrição curricular universal, para processos pedagógicos praticados e pensados pluriversal e interculturalmente, incluindo expressões socioculturais no currículo escolar, nas práticas pedagógicas. Nesse sentido:

Se entendemos que conhecer a nossa história e herança africana faz parte do processo de formação dos sujeitos sociais e se reconhecemos que uma parte significativa da nossa formação histórica e cultural referente à África e à cultura afro-brasileira não tem sido trabalhada a contento pela escola, só poderemos confirmar a importância da inclusão dessa discussão no currículo escolar, mesmo que seja por força da lei. (GOMES, 2008, p. 71).

Diante dessas contribuições, as discussões na área de Didática e currículo passaram a ser pensados tendo influências de especialistas, indígenas, professores indígenas, dentro desse contexto, as secretarias de Educação repensaram promoção de formações continuadas que discutissem a temática indígena com propriedade, houve da mesma forma produção didática em todos os níveis de ensino. Com isso, passou-se a tratar as diferenças socioculturais sem estranhamento, exotismo, folclorismo ou subalternização.

As secretarias de educação municipais e estaduais devem promover formações, promover debates, seminários, colóquios, cursos de extensão com a participação de indígenas e estudiosos da temática. Adquirir livros sobre a temática e distribuir nas bibliotecas escolares, bem como produzir livros, textos, vídeos temáticos. Promover intercâmbios entre os estudantes das escolas convencionais e indígenas para a superação do preconceito e desmistificação do exotismo e folclorismo sobre o universo indígena.



Na abordagem da temática indígena em sala de aula, podemos desconstruir suscitando questionamentos aos ditames hegemônicos, que introjeta no inconsciente coletivo uma identidade única nacionalizante de que somos um só povo, ignorando e mascarando as multiculturalidades. As práticas pedagógicas curriculares contra-hegemônicas devem abordar os processos históricos, destacando as relações de poder e do uso da violência por grupos politicamente hegemônicos, sobre os grupos subalternizados, como os povos indígenas e africanos.

Outro ponto na problematização do mito da democracia racial, a tal miscigenação, muito usada para suprimir a diversidade cultural, as diferenças, camuflando a identidade individual e coletiva dos povos subalternizados, apagando-os da História Nacional. Esses debates e problematizações seguindo o que preconiza a Lei nº 11.645/2008 promovem o antirracismo, abrindo espaço para o respeito aos sujeitos de direitos. Para isso é urgente promover formação para professores indígenas e não indígenas, tanto nas universidades privadas quanto públicas, inserir nos currículos das licenciaturas cadeiras obrigatórias sobre a temática indígena, com especialistas, utilizar literatura decolonial, fora do eixo eurocêntrico e que tenha representatividade étnica.

Promover ações afirmativas, inclusivas que desmobilizam os currículos prescritos, as práticas pedagógicas etnocêntricas, buscando novas perspectivas, reconhecendo a diversidade, a coexistência, o respeito e a valorização aos direitos dos povos tradicionais tendo a escola papel convergente de promoção de práticas e pensares pedagógicos e curriculares diferenciados pautados na inclusão.

## **DIALOGANDO SOBRE O CURRÍCULO, ENTRE A IDENTIDADE E A DIFERENÇA**

Estamos cientes que a Educação Escolar Indígena surgiu a partir de processos históricos e mobilização de décadas que redundou no aporte jurídico que embasa direitos e garantias constitucionais e que mais recentemente, a partir do ano 2008 quando da publicação da Lei nº 11.645 que alterou o artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), intensificou discussões sobre a diversidade étnico-cultural da população brasileira instando o campo educacional, a debater a temática indígena nas escolas do país. Ao mesmo tempo que contempla com a inserção do universo indígena nas escolas contribuindo para a conscientização intercultural, nos lança desafios em buscar táticas e meios pedagógicos para enfrentar o desconhecimento de tudo a respeito dos povos indígenas.

Desconstruir os preconceitos, estereótipos que insiste em definir o lugar e condição do indígena ao confiná-los no tempo pretérito, sem discutir possibilidades do tempo presente, quicá do tempo futuro é não só um desafio, mas sim uma missão complexa, necessária e urgente em fazer valer a Lei nº 11.645/2008.

Embora tenha avançado com tímidas conquistas, esbarramos ainda nos currículos prescritos dos cursos de formação de professores, no etnocentrismo dos materiais didáticos e no silenciamento no cotidiano escolar da Educação Básica e a inobservância da lei contribuindo para a reprodução hegemônica, reforçada pelas redes sociais, tão íntimas da juventude brasileira.

É preciso ressaltar importantes atuações nos âmbitos acadêmico, de programas e ações governamentais que buscam atualizar informações sobre os povos originários através de pesquisas históricas, antropológicas, linguísticas, de matizes decoloniais e contra-hegemônicas, ressaltando que essas pesquisas precisam extrapolar os liames acadêmicos e ocupar os espaços na Rede de Educação Pública e privada para provocar as epistemes e produzir identidades, como também conhecimentos no currículo (SANTOS, 2014).

As narrativas curriculares, práticas docentes e suportes didáticos seguem a perspectiva de normatização, linearidade, enquadramento das ideias convenientes à hegemonia, forjando a imagem do indígena, ora para provocar repulsa e aversão, ora para provocar compaixão, comiseração, como se necessitassem desse sentimento, quando precisam efetivamente de políticas públicas inclusivas e de respeito aos seus direitos constitucionais. Em razão dessas demandas, o currículo assume outra perspectiva enfocando debates sobre identidade e diferença, como nos aponta Silva (2000, p. 97) que:

É um problema social porque, em um mundo heterogêneo, o encontro com o outro, com o estranho, com o diferente, é inevitável. É um problema pedagógico e curricular não apenas porque as crianças e os jovens, em uma sociedade atravessada pela diferença, forçosamente interagem com o outro no próprio espaço da escola, mas também por a questão do outro e da diferença não pode deixar de ser matéria de preocupação pedagógica e curricular.

Na visão de Silva (2000), o sentimento de comiseração, de tolerância é uma prática verticalizada de hierarquização, como por exemplo, a Igreja Católica exorta os fiéis à caridade ao invés de estimular a solidariedade que assume a postura horizontalizada num plano de igualdade, ampliando o olhar empático e solidário com o outro e para o outro. Essa narrativa vertical cristalizada na coletividade, dificulta transpor a linha subalternizante. A escola possui instrumentalização pedagógica e curricular para transpor, transgredir e subverter o currículo

hegemonico, etnocêntrico, por meio da problematização da produção das identidades e diferenças fazendo refletir.

É premente a adequação das escolas aos “tempos de direitos”<sup>8</sup>, que seguindo a ótica e prática curricular e pedagógica decolonial, inspiram os povos originários em produzir suas narrativas nas pesquisas acadêmicas como pesquisadores, suscitando o debate, a problematização e a proposição em movimento permanente.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão sobre currículo, identidade, diferenças e diversidade na Educação Escolar Indígena busca entender e ver quais horizontes táticos possíveis existem para o enfrentamento às opressões colonizantes. Vimos que a abordagem pedagógica vigente pauta-se pela pedagogia da tolerância, age por vezes de forma sutil, pela naturalização do epistemicídio, pela aceitação, pela compaixão, comiseração ou assistencialismo que permeia o inconsciente coletivo.

Valorizar as diferenças é opor-se às homogeneizações, o currículo, neste sentido, assume a postura para a desconstrução colonial, monocultural ao reestruturar-se na defesa de uma sociedade plural, diversa, diferente, inclusiva, que esteja ao lado dos invisibilizados, (re)negados, dos que estão nos polos periféricos, fazendo a sociedade refletir, problematizar, enxergar que o modelo societário a que chegamos está exaurido.

Finalizamos salientando que as práticas curriculares decoloniais reconfiguram-se cotidianamente para além dos conhecimentos tradicionais do currículo. Com essa compreensão, debatemos sobre as práticas curriculares que compreendem diferentes e variados contextos, cientes de que em cada escola atuam diferentes sujeitos que cotidianamente reconfiguram identidades, percepções, vivências, perspectivando novos mundos.

## REFERÊNCIAS

BANIWA, Gersem dos Santos Luciano. **O Índio Brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: MEC, 2006.

BRAGA, José Meiry Soares. A Crítica de Milton Hatoum à Ocidentalização Indígena na Amazônia: hibridismo, entrelugar e heterogeneidade em Florita e Domingas: **III Encontro de Pós-Graduação Propit - Unifesspa**, 10 e 11 de maio de 2018.

---

<sup>8</sup> Ver: KAYAPÓ, Edson; BRITO, Tamires. A Pluralidade étnico-cultural indígena no Brasil: o que a escola tem a ver com isso? **Mneme – Revista de Humanidades**, Caicó, v. 15, n. 35, p. 38 – 68, jul./dez. 2014.

BRASIL, **Constituição Federativa do Brasil**: texto constitucional, promulgado em 5 de outubro de 1988. Brasília: 1988.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, de 23 de dezembro de 1996, p. 27.833. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 14 jul. 2021.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Incluiu no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. 2008.

BRASIL. **Parecer nº 14/99/CNE, de 14 de setembro de 1999**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo. Brasília: nº 769, 1999.

CHARTIER, Roger. **A história cultural entre práticas e representações**. V. 1. R. História, São Paulo, n. 121, p.152, ago/dez. 1989.

FERREIRA, Gilberto Geraldo. Educação escolar indígena em Alagoas. *In*: ALMEIDA, Luiz Sávio de; SILVA, Amaro Hélio Leite da (org.). **Índios do Nordeste**: etnia, política e história. Maceió, EDUFAL, 2008.

GAMBINI, Roberto. **Espelho índio**: a formação da alma brasileira. Editora Terceiro Nome, p. 100, 2000.

GOMES, Nilma L. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/2003. *In*: MOREIRA, Antonio F; CANDAU, Vera M. **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 2 ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2008.

KAYAPÓ, Edson; BRITO, Tamires. A Pluralidade étnico-cultural indígena no Brasil: o que a escola tem a ver com isso? **Mneme – Revista de Humanidades**, Caicó, v. 15, n. 35, p. 38 – 68, jul./dez. 2014.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUDWIG, Antonio Carlos Will. **Fundamentos e prática de metodologia científica**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Epistemologies of the South**: Justice against Epistemicide. Boulder, CO: Paradigm Publishers, 2014.

SILVA JR., Aldemir Barros da. **Aldeando os sentidos**: os Xukuru-Kariri e o Serviço de Proteção aos Índios no Agreste Alagoano. Salvador: UFBA, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu. **O Currículo como Fetiche**: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.



SILVA, Tomaz Tadeu. Quem precisa de identidade? *In*: SILVA, Tomaz T. da. (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.