

DOCUMENTOS CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL: DA PRESCRIÇÃO ÀS POSSIBILIDADES DA DIFERENCIAÇÃO
Marta Coelho Castro **Troquez** – UFGD e UFMS

Este trabalho apresenta resultados de pesquisa de doutoramento a qual analisou os limites e as possibilidades de diferenciação do discurso pedagógico oficial nas prescrições curriculares para a educação escolar indígena no Brasil (EEI), mais especificamente no que diz respeito à educação básica.

Neste trabalho, discurso pedagógico é considerado como discurso especializado cujos princípios internos, regulando a produção de objetos específicos (transmissores/aquisitores) e a produção de práticas específicas, regulam o processo de reprodução cultural. E discurso pedagógico oficial é concebido como conjunto de regras oficiais que regula a produção, a distribuição, a reprodução, a inter-relação e a mudança dos textos pedagógicos legítimos ao nível da educação formal (Cf. DOMINGOS *et al.*, 1986, p. 346).

Currículo é entendido como um construto social e também político que perspectiva uma determinada visão de sociedade, de indivíduo, de educação, de cultura e de poder. Concebido como “seleção de cultura”, estará sempre comprometido com a “função de transmissão cultural da escola” (Cf. FORQUIN, 1993), sendo considerado, portanto, nos termos de Bernstein (1996, 1998), um sistema de mensagem que constitui aquilo que conta como conhecimento válido a ser transmitido.

A partir do final dos anos 70, desencadeou-se no Brasil, um movimento em defesa de escolas diferenciadas para indígenas, o que incluía a construção de currículos diferenciados (específicos), ou seja, currículos alternativos ou locais de acordo com cada realidade indígena.

A questão da diferenciação curricular¹ surgiu no bojo de um processo amplo de mudanças no mundo, que trouxe novas demandas para a educação, as quais possibilitaram a construção de um discurso de inclusão aliado ao discurso da “escola para todos”, especialmente no que diz respeito ao atendimento de grupos considerados diferenciados

¹ Em resposta ao movimento da “escola para todos”, o termo **diferenciação curricular**, de modo geral, tem sido usado como sinônimo de flexibilização ou de adaptação curricular, especialmente para tratar da escolarização de alunos com necessidades educacionais específicas ou para atender ao multiculturalismo. Neste sentido significa tornar o currículo acessível aos alunos.

(COSTA *et al.*, 2000, p. 01). Este contexto contribuiu para as reformas educativas realizadas a partir da década de noventa em diversas partes do mundo.

Nesta conjuntura, o Estado brasileiro publicou, entre outros documentos específicos, as Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena – (BRASIL, 1993), o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (BRASIL, 1998) e a Coleção de livros didáticos do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (1998). Estes documentos procuraram delinear uma proposta oficial para a construção de currículos específicos na direção da efetivação de práticas pedagógicas diferenciadas nas escolas indígenas brasileiras.

A construção de currículos diferenciados/específicos parece ter sido e ainda é um dos maiores desafios postos para a escolaridade dos indígenas. No que diz respeito à arena curricular, a reivindicação principal advinda do movimento indigenista foi pelo reconhecimento e inclusão das culturas, línguas e identidades indígenas no currículo como elementos articuladores centrais da seleção, organização e distribuição do conhecimento, ou seja, de todo o processo de escolarização. No Brasil, as elaborações do movimento em defesa das culturas de origem/locais nos processos escolares estiveram orientadas por pressupostos da educação popular (BRITO, 1995; MONTE, 2000).

Desta forma, se constituiu, no cruzamento do campo indigenista com o campo acadêmico, um discurso de diferenciação educacional de enfoque basicamente comunitário (voltado aos interesses de cada etnia e/ou comunidade indígena), centrado na ideia da especificidade (histórica, cultural, linguística) dos grupos envolvidos. Tal diferenciação deveria abarcar tanto a construção de escolas específicas/comunitárias em áreas indígenas com inclusão de professores índios no processo escolar quanto a construção de currículos e materiais didáticos específicos. Este entendimento reporta à ideia de um currículo local (intrinsecamente determinado pela cultura e língua locais), mesmo que incorpore conhecimentos universalmente construídos. Sob este entendimento, pode-se abrir mão do currículo comum, desde que esteja de acordo com interesses comunitários.

Contudo, esta intencionalidade (dominante no campo de estudos e práticas da educação escolar indígena) pode ser questionada a partir de uma perspectiva crítica relacionada à ideia de emancipação dos indivíduos e de transformação social (SAVIANI, 2008; SOARES, 1987). Sob esta perspectiva, encontramos terreno fértil para questionar a

ideia de um currículo diferenciado/específico em confronto com um currículo “comum”² de inspiração universalista em que todos tenham oportunidades de acesso e de sucesso na aquisição dos conhecimentos considerados “válidos” ou “poderosos” (YOUNG, 2007). “Oferecer currículos diferenciados para populações distintas em uma mesma faixa etária é ofertar caminhos diferentes e, com muita probabilidade, desiguais” (GIMENO SACRISTÁN, 2002, p. 260).

Ainda, é preciso considerar as aspirações dos jovens indígenas. Benites³ (2003), ao tratar, especificamente, do processo de escolarização entre os *Avá⁴ Kaiowá* do Mato Grosso do Sul (MS), mostra que a escola enquanto instituição de transmissão de conhecimentos “novos” foi aceita pelos indígenas como uma necessidade posta pelo contexto sócio-histórico vivido pelos índios, configurado a partir da ocupação não-indígena dos seus territórios. A transmissão dos conhecimentos escolares não poderia ser feita pelos “pais, mães, tios, etc, tampouco, poderia ser feita pelos líderes políticos ou religiosos” (p. 12).

Neste sentido, os conteúdos escolares são vistos como um forte instrumento de defesa dos seus interesses e de conquista de autonomia frente à sociedade não-índia. Daí que “aprender a ler e escrever e entender o conhecimento possuído pelo *karaí* [não-índio] passou a dar prestígio. Deste modo a escola persistiu, pois aprender a ler era fundamental” (BENITES, 2003, p. 13).

Segundo Paladino (2006, p. 109), a escola na ótica dos jovens Ticuna é o lugar onde se educa para tempos modernos, para melhorar; e estudar nas escolas da cidade é visto como uma oportunidade “para se civilizar” (p. 136; 149). Desta forma, os jovens Ticuna veem a escolarização como uma “alternativa ao sofrimento da roça” (p. 273), uma forma de escapar da atual condição, uma forma de “ir além” das fronteiras da tribo ou etnia.

Paradoxalmente aos discursos instituídos de diferenciação centrada na ideia de especificidade e voltada para interesses comunitários, estes jovens índios buscam uma

² Não se trata de fazer a defesa de um currículo único oficial ou nacional mas de defender o estabelecimento de uma base comum para o currículo, que pode/deve ser construído localmente com enfoque pluralista, de respeito à diversidade, como garantia do direito à igualdade.

³ Professor indígena da etnia Kaiowá (Mato Grosso do Sul). Mestre em Antropologia Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro – Museu Nacional. Doutorando no mesmo programa em 2010.

⁴ O termo *Ava* usado por Benites parece corresponder ao termo genérico atribuído à pessoa, substituto de “gente” ou de “índio”.

nova forma de “integração”/inclusão escolar, digital, econômica na sociedade global. Sem negar suas “raízes”, buscam na escola a aquisição de diferentes tipos de capitais, especialmente os escolares, a partir da crença na escolarização como forma de superação das condições objetivas de dominação/exclusão.

Embora haja a força das reivindicações por uma escolarização “voltada pra dentro”, para a preservação e reprodução dos conteúdos culturais próprios, dialeticamente pode-se perceber a necessidade de uma escolarização (consubstanciada nos conhecimentos escolares universais/letrados que ela representa) que prepare os índios para conviver no atual contexto.

Diante disso, cumpre questionar: Qual é o discurso de diferenciação curricular que está posto? Como o currículo prescrito traduz a gestão da diferença? Como se estabelecem as relações ou se resolvem as tensões/conflitos entre: educação, indivíduo, grupo étnico e sociedade capitalista; currículo, universalismo e diferencialismo? Qual a proposta de seleção, recontextualização, organização e distribuição do conhecimento?

Assim, instaurou-se a necessidade do questionamento sobre os limites e as possibilidades de diferenciação dados pelo discurso pedagógico oficial para a escolarização indígena no Brasil. Neste sentido, a pesquisa analisou o discurso pedagógico oficial para a gestão ou tratamento da diferença. Para tanto, buscou:

- identificar e analisar, no discurso pedagógico oficial, quais os “mecanismos” propostos para o atendimento à especificidade/diferença na prescrição curricular atentando especialmente para: principais categorias, objetivos, fundamentos e concepções/conceitos orientadores;
- evidenciar como “são tratados” os conflitos/tensões e quais relações são estabelecidas entre: conhecimentos locais (cotidianos/próprios/específicos/comunitários) e conhecimentos universais; indivíduo, comunidade étnica e sociedade; currículo comum e currículo específico;
- identificar os conhecimentos considerados válidos para o currículo e desvelar a(s) proposta(s) de organização (estruturação) curricular em termos de relações estruturais entre os diferentes tipos de conhecimentos;
- contribuir para uma leitura crítica da cultura escolar, mais precisamente, a cultura acadêmica, que tem se constituído na construção da escola diferenciada para indígenas.

Neste sentido, adentrou o contexto de produção do discurso pedagógico oficial para a gestão da diferença, organizado por documentos curriculares oficiais produzidos nos anos noventa. Este período histórico foi demarcado por localizar a produção dos principais documentos que “deram corpo” ou procuraram estabelecer uma proposta curricular diferenciada para a EEI no Brasil, mais especificamente o período correspondido entre 1993 a 1998.

Foram privilegiados para a análise os seguintes documentos que trazem a prescrição curricular para a escola diferenciada: Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena (BRASIL, 1993); Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (BRASIL, 1998).

O estudo adotou aportes teóricos da sociologia crítica — da escola, do currículo e da cultura —, com apoio nos estudos de Bernstein (1996), Forquin (1993) e Gimeno Sacristán (2002), entre outros. Dos campos conceituais desenvolvidos por Forquin (1993) e Gimeno Sacristán (2002) em diálogo com outros teóricos, incursionou pelas análises e teorizações sobre “currículo e cultura e as implicações educativas do pluralismo cultural”.

De posse desse quadro teórico, procurou analisar os documentos curriculares produzidos para a escola diferenciada como veículos de um discurso pedagógico regulador e orientador de práticas, especialmente no que se refere ao tratamento dado aos conteúdos de cultura locais/geracionais/tradicionais relativos ao cotidiano e aos conhecimentos escolares especializados.

A perspectiva da teoria crítica permite evidenciar o caráter relacional entre sociedade e currículo (entendido como seleção de cultura) e as lutas travadas no/para o estabelecimento deste em cada contexto em que se apresenta (seja nas agências oficiais onde as prescrições são estabelecidas, seja nas escolas onde o currículo é colocado em ação).

Adotar uma perspectiva crítica em educação implica, não só em contribuir para o desvelamento dos mecanismos de reprodução das desigualdades e manutenção da exclusão, mas também em acreditar nas possibilidades de mudança e de produção de práticas mais favoráveis aos grupos subalternizados/estigmatizados.

O estudo se inscreve no campo do currículo e das culturas escolares, com foco de interesse nos textos curriculares oficiais para a escolarização dos indígenas no Brasil. Este “lugar” de pesquisa pode contribuir para aumentar nossa compreensão sobre as relações entre currículo, escola e sociedade, com destaque para as análises em torno das relações entre poder, conhecimento(s) e identidade(s) social(ais). Neste sentido, é possível investigar e analisar as ideologias, os valores, as lógicas que influenciaram/influenciam direta ou indiretamente a construção do currículo e determinam o conhecimento que é considerado válido e importante.

Quanto ao tratamento metodológico, orientou-se por procedimentos da pesquisa de cunho qualitativo, a partir da abordagem da análise documental, a qual “busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 38).

A pesquisa procurou aliar a análise do objeto (micro-análise) ao contexto maior ao qual pertence ou no qual foi produzido (macro-análise), pois as propostas curriculares, como práticas sociais, estão circunscritas a determinadas condições histórico-sociais. São produtos das lutas por hegemonia travadas por diversos agentes sociais que procuram ter voz no campo pedagógico oficial⁵.

O estudo teve como principal chave de investigação o discurso pedagógico, na perspectiva de análise de Bernstein (1996, 1998, entre outras obras), do qual a recontextualização é um princípio fundamental. Para Bernstein, pelo princípio de recontextualização, para fins de transmissão escolar, um texto, um discurso, ou um determinado conhecimento, é “deslocado” e “relocado” o que “assegura que o texto não seja mais o mesmo texto” (1996, p. 91). O foco no discurso pedagógico oficial diz respeito sobretudo ao trato da diferença ou à proposta de diferenciação curricular perspectivada para a escolarização indígena.

No sentido de respaldar as análises, o estudo procurou, no cruzamento do campo de estudos da EEI com estudos desenvolvidos no campo do currículo, tecer argumentações em torno dos conhecimentos a serem considerados na transmissão cultural escolar.

⁵ Neste sentido, há que se considerar o contexto (externo e interno) de produção dos documentos (CELLARD, 2010). Contudo, não foi possível nos limites deste artigo tecer detalhes deste contexto.

Transmissão cultural escolar: a partir de quais conteúdos?

Segundo Bernstein (1998, p. 24-25⁶), a educação deve contribuir para a construção de uma sociedade democrática e as práticas escolares/curriculares devem se orientar no sentido de garantir que sejam institucionalizados três direitos relacionados entre si que operam no nível pessoal/individual, social e político:

- o direito ao reforço [*refuerzo*] do indivíduo, o qual opera em nível individual, diz respeito ao direito aos meios para desenvolvimento de uma compreensão crítica da realidade e confiança para novas possibilidades [uma espécie de “auto-estima”];
- o direito a ser incluído social, intelectual, cultural e *personalmente*, sem ser absorvido, pois este direito inclui a ideia de autonomia;
- o direito à participação na construção, manutenção ou transformação da ordem social. Uma participação como condição da *prática cívica* e opera no nível da política.

Sob esta perspectiva, é possível pensar numa educação diferenciada (não reprodutivista) voltada para a autonomia dos indivíduos e para a emancipação de formas de exclusão e dominação, que contribua para que os indivíduos atuem como cidadãos do mundo capazes de intervir na ordem deste.

A expansão dos sistemas escolares e a democratização de acesso estão associadas a uma perspectiva otimista que assinala a promessa de desenvolvimento, uma promessa de mobilidade social, uma promessa de mais igualdade e justiça social.

Neste sentido, a escolarização, assim como, os conhecimentos escolares são reivindicados para ajudar os índios nas relações com o entorno (negociações, comércio, trabalho) e nas lutas com a sociedade majoritária, especialmente no que diz respeito à luta pela ampliação de territórios (reconhecimento, demarcação, registro). Os conhecimentos são considerados ferramentas capazes de instrumentalizá-los para viver no atual contexto histórico em constante interação com a sociedade não índia.

⁶ As colocações/observações neste trecho resultaram da tradução e de um “resumo” que fizemos do trecho da obra citada.

Diante disso, a função básica das instituições escolares tem sido associada à ideia de melhoria, de progresso, de “ir além”, no sentido de se pensar um currículo que atenda aos indivíduos na contemporaneidade, sem desconsiderar a diversidade cultural ou o pertencimento dos indivíduos a determinados grupos diferenciados (pressuposto comunitário).

A instituição escolar deve ampliar a experiência para fora do raio de ação que limita as condições e os meios de que o sujeito dispõe estando na família, na comunidade ou na cultura em que vive para evitar, como afirma McLuhan, que esses meios naturais não sejam prisões para ele. [...] O mais imediato dos sentidos da capacidade ‘ilustradora’ da educação nas escolas é este: tornar disponível o que sem elas ficaria velado, fora dos sujeitos. (GIMENO SACRISTÁN, 2002, p. 209).

Neste sentido, é importante considerar as singularidades/diferenças/diversidades e as aspirações individuais dos educandos em contraponto à essencialização do indivíduo concebido/identificado somente a partir de um grupo ou de uma etnia. Como discutido por Forquin, “os próprios indivíduos não escapam à lei da diferenciação interna da mestiçagem” (FORQUIN, 1993, p. 125). Na mesma direção, Gimeno Sacristán (2002) afirma que “os sujeitos da educação são seres individualizados, diferentes entre si” (p. 223).

A busca do equilíbrio entre o individual e o coletivo, entre o próximo e o distante, entre o local e o global nos encaminha para outras tensões que se apresentam no contraditório movimento histórico, como as tensões presentes entre universalismo e relativismo; currículo comum e currículo local ou comunitário.

Nas discussões postas no campo da EEI, podem ser identificados, pelo menos, dois enfoques dominantes no que diz respeito ao processo de escolarização relacionado à seleção cultural operada pelo/no currículo.

O enfoque integracionista dado por uma orientação curricular voltada para a integração/assimilação cultural dos índios à sociedade majoritária que supõe um domínio no currículo de conteúdos (conhecimentos e valores) da cultura dominante; e, em contraposição, o enfoque comunitarista o qual esteve/está relacionado à ideia de diferenciação curricular, dado por uma orientação voltada para a valorização da cultura local e dos conhecimentos próprios e para a afirmação da identidade étnica, bem como à

construção da autonomia e/ou autodeterminação dos grupos indígenas. Isto implica na defesa de um currículo diferenciado e específico para cada comunidade/etnia indígena.

Segundo as críticas apresentadas por Forquin (1993), o currículo específico ligado à experiência e aos interesses comunitários seria reducionista, caracterizado por um tipo de “radicalismo populista”, poderia ser gerador de “regressão cultural” e, assim, não possibilitaria “ir do conhecido ao desconhecido”, mas apenas tornaria o “conhecido mais conhecível” (FORQUIN, 1993, p. 132).

Para Grignon (2005), “o que protege contra o exterior é também o que cerceia, o que exclui e o que encerra”, pois, nas relações com a sociedade dominante, o particularismo da cultura nativa “tem uma amplitude limitada, um valor local; não são reconhecidos ou o são em pequena medida fora de seu meio social profissional e geográfico de origem” (p. 183). “O nicho de convivialidade é também gueto” (GRIGNON, 2005, p. 183).

Desta forma, o protecionismo e a centralidade das ações com foco nas culturas específicas das minorias (populares, étnicas, de gênero) sem se considerar as relações de poder e dominação impostas pelos grupos dominantes da sociedade pode levar a uma acentuação das diferenças e da separação.

As considerações de Bourdieu sobre os mercados de bens simbólicos e linguísticos (1983, 2005, 2008) evidenciam que, conforme as determinações dos grupos dominantes na sociedade, determinados tipos de capitais (linguísticos, culturais) adquirem legitimidade em detrimento de outros.

Sob este entendimento, é preciso evitar a perspectiva culturalista em que os conteúdos culturais tenham um valor em si por serem considerados universais ou, por outro lado, por pertencerem a grupos específicos. É preciso atentar para o atual modelo de sociedade (capitalista) neoliberal onde impera a lei dos mercados (econômicos e simbólicos), da concorrência e da herança (econômica e cultural) e, ao questionar o currículo, considerar as relações de poder e dominação impostas pela sociedade atual, na qual alguns conteúdos já estão eleitos como legítimos, mais valiosos ou “poderosos” (BOURDIEU, 1983, 2005, 2008; YOUNG, 2007).

É preciso pensar numa educação que desoculte estas relações de poder e legitimação no interior do currículo, mas também é necessário não privar os grupos específicos da aquisição/apropriação de conhecimentos que têm valor no mercado dos bens simbólicos. Tais conhecimentos precisam ser acessados para a mobilidade social dos indivíduos ou grupos e para servirem de “instrumentos de luta” política.

“A escolaridade envolve o fornecimento de acesso ao conhecimento especializado [poderoso] incluído em diferentes domínios” (YOUNG, 2007, p. 1295). Este conhecimento “poderoso”, para a maioria, “não pode ser adquirido em casa ou em sua comunidade” (p. 1294).

Desta forma, mesmo que seja importante considerar os saberes cotidianos como forma de respeito e valorização da diferença e como ponto de partida para o domínio dos conhecimentos especializados ou escolares, os conteúdos locais não podem ser a “base” do currículo.

Young (2007, p. 1293), reconhece o papel primordial da escola como “agente de transmissão cultural” e tece a seguinte argumentação:

[...] para fins educacionais, alguns tipos de conhecimentos são mais valiosos que outros, e as diferenças formam a base para a diferenciação entre conhecimento curricular ou escolar e conhecimento não-escolar. Existe algo no conhecimento escolar ou curricular que possibilita a aquisição de alguns tipos de conhecimentos. Portanto, minha resposta à pergunta ‘para que servem as escolas?’ é que elas capacitam ou podem capacitar jovens a adquirir o conhecimento que, para a maioria deles, não pode ser adquirido em casa ou em sua comunidade, e para adultos, em seus locais de trabalho.

Esta concepção de diferenciação do conhecimento em Young encontra fundamento nas ideias de Bernstein. Nos termos de Bernstein (1998, p. 196), a ideia de conhecimento especializado corresponde ao conhecimento vertical ou teórico (acadêmico), “com formas essencialmente escritas”, independente de contexto e diferencia-se do conhecimento horizontal, de tradição oral, de base local, cotidiano. Young argumenta que

[...] muito do conhecimento que é importante que os alunos adquiram não será local e será contrário a sua experiência. [...] O currículo tem que levar em consideração o conhecimento local e cotidiano que os alunos trazem para a escola, mas esse conhecimento nunca poderá ser uma base

para o currículo. A estrutura do conhecimento local é planejada para relacionar-se com o particular e não pode fornecer a base para quaisquer princípios generalizáveis. Fornecer acesso a tais princípios é uma das principais razões pelas quais todos os países têm escolas. (YOUNG, 2007, p. 1299)

Sob esta perspectiva, a escola deve ser vista como uma instituição privilegiada de transmissão cultural orientada para uma seleção de cultura que valorize o conhecimento “especializado”, do tipo escolar ou acadêmico, o conhecimento “poderoso”, pois este, embora necessário para o “progresso” do indivíduo na sociedade atual (GIMENO SACRISTAN, 2002), dificilmente será adquirido no espaço do cotidiano.

Em Gimeno Sacristán (2002) encontramos a defesa de uma educação que se pautar pelo direito do cidadão “à cultura” (do tipo universal) e, ao mesmo tempo, respeite as diferenças. O autor propõe uma educação voltada às condições globalizadas do mundo atual pautada por uma seleção de conteúdos universais que dê conta das demandas de/por trabalho e que tenha “uma dimensão intelectual como capacitação para o entendimento do mundo” a qual possibilitará a ação política na direção da transformação social favorável ao exercício (pleno) da cidadania democrática.

Parece que o enfoque comunitarista, identificado no campo da EEI, aplicado à educação, no extremo, pode restringir o acesso aos conhecimentos universais e privar os grupos indígenas de adquirir os “conhecimentos poderosos” ou, nos termos de Bourdieu, os capitais culturais (rentáveis) necessários para escapar da condição de povos subjugados.

Por outro lado, as discrepâncias entre os sistemas escolares e a realidade vivida por alunos das camadas mais populares têm sido estudadas por vários autores, sob diferentes enfoques, especialmente no campo da teoria crítica (Cf. BERNSTEIN, 1996; BOURDIEU, 2008; SOARES, 1987, entre outros). Tais discrepâncias resultaram/resultam em fracassos escolares e reforçam a exclusão social na medida em que dificultam o acesso ao conhecimento especializado.

Gómez (2006), com base em autores como Bourdieu, Freire, Giroux, Apple, entre outros, denuncia a dicotomia e a distância entre a “cultura popular” dos alunos provenientes de meios populares e a “cultura escolar” ou acadêmica. A distância da cultura escolar com a sua cultura de origem, além de dificultar o acesso ao conhecimento, reforça preconceitos e estereótipos.

Diante das discussões postas no campo da EEI em cruzamento com as discussões feitas no campo da teoria crítica de currículo, instaurou-se a necessidade de pensar: Que tipo de diferenciação é possível? Quais são as possibilidades de diferenciação?

Em contraposição a ideias de diferenciação que implicam em currículos totalmente específicos e diferenciados “de acordo com interesses comunitários” e voltados à valorização de conteúdos culturais próprios, devido ao risco das restrições, segregações e privações individuais (“desvio populista”), parece mais viável a adoção de um “currículo comum pluralista”, como proposto por Gimeno Sacristán (2002, p. 233).

Ao considerar as tensões entre universal e particular e, sobretudo, entre igualdade e diferença, o autor acena com uma proposta de diferenciação que diz respeito à proposição de “pedagogias diferenciadoras” na realização de um currículo mínimo comum para crianças da mesma faixa etária. Desta forma, o currículo pode tornar-se num instrumento de justiça e de promoção da igualdade.

É um desafio que está presente na educação como preocupação desde que a escolarização tornou-se realmente universal. Existe experiência suficiente para poder pensar que são possíveis essas **pedagogias diferenciadoras a partir de um currículo comum**, pelo qual a homogeneidade não é inerente à possibilidade e à necessidade de um projeto cultural compartilhado. (GIMENO SACRISTÁN, 2002, p. 228, grifo nosso).

Diante disso, a escola deve diversificar-se internamente para atender às diferenças dos indivíduos, especialmente no que diz respeito às desigualdades na aquisição de capitais escolares (CORTESÃO; STOER, 1999). Sob essa perspectiva, os modos próprios de transmissão e de aprendizagem, os conhecimentos locais, as experiências cotidianas, as histórias de família e outros aspectos ligados à vida diária dos alunos, têm grande valor no sentido de valorização dos indivíduos, de suas origens (culturais, étnicas...) e, ainda, se constituem como “recurso” para a aquisição dos conhecimentos especializados a serem transmitidos pela escola.

Dessa forma, objetiva-se o desenvolvimento de um “bilinguismo cultural” que equilibre o respeito, a valorização e a manutenção das culturas de origem e seus respectivos saberes com a aquisição dos conhecimentos curriculares especializados (Cf. CORTESÃO; STOER, 1999, p. 113).

Construção curricular para a escola diferenciada: o difícil “diálogo”

Aqui são apresentados os principais resultados da pesquisa no que diz respeito à análise dos documentos: *Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena* (DPNEEI – BRASIL, 1993) e do *Referencial Curricular Nacional para as escolas Indígenas* (RCNEI – BRASIL, 1998). Devido aos limites deste artigo, este último documento recebe mais destaque, pois segue as orientações básicas das DPNEEI e se apresenta como resposta curricular às reivindicações pela escola diferenciada, no contexto das reformas educativas/curriculares desencadeadas na década de 1990.

O RCNEI foi criado com a participação de diferentes agentes (pesquisadores, professores índios, agentes do Estado) como resultado da relação de forças efetuadas entre o campo da EEI (indigenistas, pesquisadores, ONGs, professores índios, assessores) e o Estado. Desta forma, reflete teorizações e apresenta conceitos usuais do campo da EEI.

Diante dos conceitos e/ou fundamentos apresentados, foi possível identificar no discurso pedagógico oficial a presença dos enfoques comunitário e relativista. O enfoque comunitário pode ser identificado no tratamento pretendido para os indígenas enquanto grupos, enquanto pertencentes a coletividades específicas e na forma de condução dos processos de escolarização os quais deverão ser dados a partir de princípios e práticas orientados pela “comunidade educativa indígena”. O enfoque relativista se revelou, sobretudo, no discurso da interculturalidade dada pelo “diálogo” entre os conhecimentos indígenas e não indígenas, num contexto de diversidade cultural, “não considerando uma cultura superior à outra” (p. 24). O que subjaz a este discurso é o discurso mitológico da nação (BERNSTEIN, 1998, p. 28) pluriétnica, de uma sociedade funcional, não questionada nas suas relações de forças e desigualdades, nem na legitimação de determinados conteúdos culturais em detrimento de outros, onde as diferenças devem se “acomodar”.

A seleção de cultura pretendida para a construção dos currículos para as escolas indígenas, ou seja, os conteúdos ou conhecimentos privilegiados são: a) os conhecimentos denominados próprios, ou seja, os conteúdos culturais locais ou cotidianos dos grupos étnicos envolvidos no processo (BRASIL, 1998, p. 22, p. 24, p. 40, p. 58, 325); e b) os conhecimentos acadêmicos oriundos das disciplinas escolares (disciplinares – p. 5, p. 53, p.

61); c) os temas transversais específicos definidos para as escolas indígenas (p. 53, p. 64, p. 93); e d) os conhecimentos de outros grupos ou povos (p. 60).

No sentido de identificar a proposta de seleção, recontextualização, organização, distribuição e avaliação do conhecimento, foram analisados indicativos de prática pedagógica presentes no documento (BRASIL, 1998) a partir de instruções e/ou orientações pedagógicas aos professores das escolas indígenas e, também, dos exemplos de práticas registradas. A análise procurou evidenciar as relações pretendidas/estabelecidas entre os diferentes conhecimentos no currículo, as relações estabelecidas entre professores e alunos na realização da comunicação pedagógica e os materiais didáticos a serem usados atentando para as propostas/possibilidades de diferenciação.

Em conclusão, evidenciou que o discurso de diferenciação curricular oficial é frágil para atender aos objetivos propostos no campo da educação escolar indígena, especialmente no que diz respeito à construção da autonomia, pois verificou uma proposta de enfraquecimento das fronteiras entre conteúdos acadêmicos e conteúdos locais/cotidianos a qual aponta para limites ou obstáculos à aquisição de conhecimentos especializados. Gallian (2007, p. 27, 59, 160, 171), fundamentada nos estudos de Bernstein e Young, defende a necessidade de “ruptura” com o conhecimento cotidiano para que se avance no domínio conceitual do conhecimento acadêmico.

Ainda, este estudo constatou que o currículo prescrito para a educação escolar indígena, embora advogue para si o estatuto de diferenciado não consegue romper totalmente com a engenharia curricular nacional no que diz respeito ao princípio de organização por disciplinas tradicionalmente instituído/instituídas e ao trato de questões sociais mais amplas pela transversalidade.

O trabalho não ignora alguns avanços alcançados com a elaboração do RCNEI: a desestabilização da cultura escolar (“branca”, ocidental) com a inclusão de conteúdos próprios no currículo, mesmo que a relação estabelecida seja questionável; a proposta de integração disciplinar, ainda que passível de reestruturação; a participação dos professores índios na elaboração do documento; a possibilidade de atendimento diferenciado às minorias, mesmo que o formato da proposta possa ser revisto; a consideração de modos próprios de ensinar (pedagogias próprias); a valorização de professores indígenas, entre outros.

No entanto, a proposta de enfraquecimento das fronteiras entre conteúdos acadêmicos e conteúdos próprios, a partir da ideia de diálogo entre eles, recorrente nos indicativos de prática pedagógica, pode não garantir a aquisição de conhecimentos escolares especializados ou “poderosos” na direção da promoção da justiça social, do equilíbrio entre igualdade de oportunidades e do respeito à (s) diferença(s) ou à diversidade cultural. Além do “risco” de descaracterizar os conteúdos próprios ou tradicionais ao serem transformados em conteúdos escolares pelos processos de recontextualização prescritos no discurso oficial: diálogos, associações, reelaborações, reordenações, reinterpretações, sínteses, operados no campo de recontextualização pedagógica nas salas de aulas.

Considerações finais

A análise considerou o campo de estudos sobre educação escolar indígena no Brasil como constituído a partir da garantia de direitos indígenas no contexto mundial, entre eles, o direito à educação diferenciada; e evidenciou que os enfoques comunitário, relativista e culturalista estiveram na base das discussões no campo e influenciaram a constituição do discurso pedagógico oficial. No cruzamento dos estudos sobre educação escolar indígena e os estudos curriculares, pela discussão do universalismo e do diferencialismo, constatou a presença de tensões e/ou conflitos no que diz respeito à seleção cultural escolar; e, enquanto alternativa aponta para possibilidades de diferenciação curricular pela gestão da diversidade nas salas de aula através de práticas de diferenciação pedagógica.

Nesta direção, cumpre atentar para que as práticas de diferenciação não correspondam a formas de segregação cultural e reprodução das desigualdades culturais e sociais (GRIGNON, 1995).

A escola não tem superpoderes (SAVIANI, 2008), mas pode ser usada para instrumentalizar os indivíduos (índios ou não) garantindo-lhes o domínio de conhecimentos especializados considerados válidos/poderosos no mercado de bens simbólicos e culturais e necessários ao exercício da cidadania crítica democrática e da construção de intenções e práticas emancipadoras. E, desta forma, contribuir para que sejam institucionalizados os seus direitos básicos: o direito aos meios para o desenvolvimento de uma compreensão crítica da realidade e confiança para novas

possibilidades; o direito a ser incluído social, intelectual, cultural e *individualmente*, sem ser absorvido; o direito à participação na construção, manutenção ou transformação da ordem social (Cf. BERNSTEIN, 1998, p. 24-25). Isto implica em uma participação como condição da *prática cívica* e opera no nível da política na direção da construção de uma sociedade democrática, mais justa e mais igualitária.

Referências

BENITES, Tônico. **Mbo'e Kátia ñemoñe'ê há japo kuatione'ê**: (Fazendo o papel falar e produzindo sua fala). Monografia (Graduação Normal Superior) - Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul, 2003.

BERNSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico**: classe, códigos e controle. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Luis Fernando Gonçalves Pereira. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. **Pedagogia, control simbólico e identidad**. Madrid: Morata, 1998.

BOURDIEU, Pierre. A economia das trocas linguísticas. In: ORTIZ, Renato (Org.). **Pierre Bourdieu**. São Paulo: Ática, 1983, p. 156-183.

_____. **A economia das trocas simbólicas**. 6 ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

_____. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. **Pierre Bourdieu**: escritos de educação. 10 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2008, p. 39-64.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Plano Decenal de Educação para Todos**. Brasília, DF: MEC, 1993. Versão atualizada. 120p.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRITO, Silvia Helena Andrade de. **Escola e Movimento Indigenista no Brasil**: da educação alternativa para o índio à educação escolar indígena (1970-1994). Dissertação (Mestrado em Educação) – UFMS: Campo Grande, 1995.

CORTESÃO, Luiza; STOER, Stephen R. **“Levantando a pedra”**: da pedagogia inter/multicultural às políticas educativas numa época de transnacionalização. Santa Maria de Feira: Edições Afrontamento, 1999.

COSTA, Ana M. Bénard da et al. Diferenciação Curricular e Inclusão. In: **Currículos Funcionais** - Manual para Formação de Docentes. Instituto de Inovação Educacional do

Ministério da Educação, 2000. Disponível em: <<http://malhatlantica.pt/ecae-cm/Inclusao.htm>>. Acesso em: nov. 2009.

DOMINGOS, Ana Maria et al. **A teoria de Bernstein em sociologia da educação**. Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian, 1986.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e Cultura: a sociologia do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GALLIAN, Cláudia Valentina Assumpção. **A recontextualização do conhecimento científico**. Os desafios da constituição do conhecimento escolar. 2009. 251 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontífica Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

GIMENO SACRISTÁN, J. **Educar e conviver na cultura global: as exigências da cidadania**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

GÓMEZ, Marcos Santos. Participación, democracia y educación: cultura escolar y cultura popular. **Revista Educación**. Granada, 339, p. 883-901, 2006.

GRIGNON, Claude. Cultura dominante, cultura escolar e multiculturalismo popular. In: SILVA, Tomaz, Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula**. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 2005, p. 178-189.

MONTE, Nietta Lindenberg. E agora, cara pálida? Educação e povos indígenas, 500 anos depois. **Revista Brasileira de Educação**, n. 15, p. 118-133, 2000.

PALADINO, Mariana. **Estudar e experimentar na cidade: Trajetórias sociais, escolarização e experiência urbana entre “Jovens” indígenas Ticuna, Amazonas**. 2006. 366 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Museu Nacional, UFRJ, Rio de Janeiro, 2006.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Edição comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. São Paulo: Ed. Ática, 1987.

YOUNG, Michael. Pra que servem as escolas? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007.