

# PRÁTICAS CURRICULARES NA CONSTRUÇÃO DA ESCOLA DIFERENCIADA

Marta Coelho Castro Troquez (UFGD/ UFMS<sup>1</sup>)

**RESUMO:** Este texto corresponde a reflexões em torno da constituição/conformação da cultura escolar no processo de construção da escola diferenciada para/pelos indígenas, especialmente no que se refere às práticas curriculares. Trata-se de aprofundamento de hipótese de pesquisa a qual identifica o currículo como instrumento que viabiliza o direito à educação diferenciada. Os procedimentos adotados para a pesquisa cruzam técnicas da pesquisa bibliográfica, documental, etnográfica e da história oral.

**Palavras-Chave:** Educação escolar indígena; Escola diferenciada; Cultura escolar; Currículo.

## Introdução

Desde sua emergência na transição do século XIX para o século XX, nos Estados Unidos da América, até a contemporaneidade, o campo do currículo tem passado por transformações no que diz respeito a conceitos, tendências e/ou enfoques teórico-metodológicos e no próprio sentido do termo currículo (MOREIRA & SILVA, 1995; SILVA, 1999; MOREIRA, 2001; PARASKEVA, 2007). Neste processo, o currículo “deixou de ser apenas uma área meramente técnica, voltada para questões relativas a procedimentos, técnicas, métodos” e passou a ser relacionado, numa perspectiva crítica, a “questões sociológicas, políticas, epistemológicas” (MOREIRA & SILVA, 1995, p. 07).

Para Moreira (2001), “a concepção de currículo abrange tanto um projeto educativo como uma prática que busca efetivá-lo” e suas funções estão relacionadas à expressão de “um projeto político-cultural”. Assim, ao analisar o currículo há que se “considerar como são concebidas e materializadas as funções da escola em dado momento histórico e social, em um dado nível da educação, em uma dada instituição educacional”. Para este autor, as reflexões sobre currículo devem “incidir tanto sobre as

---

<sup>1</sup> Técnica em Assuntos Educacionais (UFGD). Doutoranda em Educação (UFMS). E-mail: [martatroquez@ufgd.edu.br](mailto:martatroquez@ufgd.edu.br)

propostas, sobre as intenções nelas contidas, como sobre as práticas e os sujeitos que as concretizam e as renovam nas escolas e nas salas de aula” (MOREIRA, 2001, p. 75).

Estudiosos do campo do currículo são quase unânimes em afirmá-lo enquanto espaço de conflito e luta: “uma arena política” em que se inter-relacionam “ideologia, cultura, poder” (MOREIRA & SILVA, 1995, p. 21; APPLE, 1995).

Como em Moreira e Silva, numa perspectiva crítica e sociológica,

[...] o currículo é considerado um artefato social e cultural. Isso significa que ele é colocado na moldura mais ampla de suas determinações sociais, de sua história, de sua produção contextual. O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação (MOREIRA & SILVA, 1995, p. 08)

O entendimento de que o currículo é um artefato social e cultural pode também ser identificado nas discussões propostas por Pessanha e Silva (2006, p. 01), as quais consideram o currículo como “uma seleção de cultura que serve a uma sociedade ou a uma visão de como esta há de ser”. Para estas autoras, a cultura escolar se apresenta como “componente determinante do currículo” o qual “está circundado pela idéia de uma seleção da cultura, isto é, escolhas que se faz em amplo universo de possibilidades, considerando a cultura como espaço em que significados se produzem” (p. 04).

Para Pineau, a definição do currículo é permeada por conflitos e este se torna “um espaço de luta”, “produto de diferentes negociações entre os grupos intervenientes”.

Não é o resultado de um processo abstrato, a-histórico e objetivo, mas originado de conflitos, de compromissos e alianças de movimentos e de grupos sociais, acadêmicos, políticos, institucionais, etc., identificáveis. O *curriculum*, como conjunto de saberes básicos, é um espaço de luta — em que se incorporam e amalgamam tendências contraditórias — que não se mantém como um dado, mas toma formas sociais particulares e incorpora certos interesses que são, por sua vez, o produto de oposições e negociações contínuas entre os diferentes grupos intervenientes (PINEAU, 2008, p. 99).

Ao considerar os determinantes do “campo de cruzamento de culturas no interior das escolas”, em que “se estabelecem os acordos, se resolvem os conflitos, se materializam as relações de poder”, o currículo pode ser pensado como

[...] intenção e realidade que ocorrem num contexto determinado, ou como resultado de decisões tomadas em vários contextos. Dentro dessa perspectiva dinâmica e processual, o currículo, é uma interseção de práticas, também culturais, com a finalidade de responder a situações concretas (PESSANHA & SILVA, 2006, p. 04).

Para Silva (2006), “a cultura perpassa todas as ações do cotidiano escolar, seja na influência sobre os seus ritos ou sobre a sua linguagem, seja na determinação das suas formas de organização e de gestão, seja na constituição dos sistemas curriculares” (p. 204). Conforme Pessanha e Silva,

O equilíbrio entre escola e cultura parece ser a tarefa mais atual do currículo, uma vez que tal equilíbrio constitui uma das primeiras condições para a escola planejar a atenção à diversidade educacional em todos os seus níveis. A compreensão da cultura enquanto práxis, o significado de cultura como conjunto de práticas que conferem determinados significados a indivíduos e grupos e, porque não dizer, à escola, insere-se no propósito de oferecer uma possibilidade de análise do currículo escolar como prática cultural (PESSANHA & SILVA, 2006, p. 01).

A questão da cultura ou das culturas tem sido central nas discussões postas para pensar a diversidade (ou diversidades) no currículo (CHARTIER, 2005; GIROUX, 1997; GRIGNON, 1995; GÓMEZ, 2006; CORTESÃO & STOER, 2003). Uma discussão que não deve ser desconsiderada neste caso é a que trata da relação/cisão entre **cultura letrada e cultura oral; cultura erudita e cultura popular** e o lugar que ocupam no currículo.

### **Escola, Cultura(S): a Gestão da Diversidade pelo/no Currículo**

Assim como as culturas orais, a cultura letrada ou escrita não é natural. Tem sua própria historicidade. O surgimento da escrita modificou profundamente a história da humanidade, a produção cultural, as formas de preservação e difusão do conhecimento, a maneira de ordenar os fatos, de conceber o tempo...

Embora a cultura escrita tenha se difundido ao longo dos séculos por quase todo o planeta, povos que permaneceram afastados do contato com esta cultura seguiram desenvolvendo formas orais de produção e transmissão cultural. Ou mesmo

concomitantemente a uma cultura letrada dominante, culturas orais populares, locais se desenvolveram (GRIGNON, 1995, p. 180).

O espaço privilegiado de transmissão de conhecimentos e/ou saberes da cultura letrada é a instituição escolar, um construto da Modernidade:

Das tradições medievais do mercador de ler-contar e do monge de ler-escrever (como cópia) foi necessário percorrer um longo caminho, repleto de marchas e contramarchas, até chegar à construção da figura moderna dos saberes elementares e, daí, a sua entronização na instituição escolar por meio dos três Rs (ler, escrever, contar) [...] (PINEAU, 2008, p. 98).

Estes saberes fazem parte da constituição do homem moderno. A escola é “filha da cultura letrada” (PINEAU, 2008) e trabalha com uma seleção de saberes ou, nos termos de Forquin, “elementos de cultura” (1993, p. 15). Esta seleção, “condicionada” e/ou determinada pela cultura dos grupos dominantes de uma determinada sociedade, ajuda a compor a cultura escolar. Cultura escolar pode ser entendida, nos termos de Forquin como sendo

[...] o conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos que selecionados, submetidos a um ‘condicionamento didático’ e organizados na forma de programas de estudos institucionalizados, são objeto de uma transmissão deliberada no quadro dos estabelecimentos de ensino (FORQUIN, 2003, p. 20).

Neste entendimento, o currículo está estritamente relacionado à idéia de uma “cultura escolar”, sendo assim, expressão desta. Para Pineau,

A Modernidade recorta, da totalidade de saberes construídos pela humanidade, aqueles que se consideram necessários que sejam transmitidos às novas gerações, definindo dessa forma o ‘*curriculum* explícito’ da instituição escolar. Deixa de fora, então, outra enorme quantidade de saberes de diversos tipos que constituem o que se denominou o ‘*curriculum* ausente’. A esses dois tipos resta-nos somar o chamado ‘*curriculum* oculto’, composto por aqueles saberes, geralmente de tipo atitudinal, que a escola transmite e inculca sem explicitá-lo (PINEAU, 2008, p.99).

Grignon (1995) discute a ação da escola em legitimar a supremacia da escrita sobre as culturas orais: “Através do ensino da leitura e da escrita e, no âmbito do ensino secundário e superior, por meio do ensino da literatura e das línguas, a escola assegura a popularização do escrito e consagra sua supremacia sobre as culturas orais” (p. 180).

Chartier argumenta que os saberes escolares “legitimados”, enquanto “herança antiga e da modernidade ocidental”, são os “saberes de escrita instituídos”, em detrimento dos saberes advindos das culturas de tradições orais transmitidas de “geração a geração” (CHARTIER, 2005, p. 14). Na mesma direção de Grignon (1995), esta autora ainda discute a discrepância entre as culturas das crianças de classes populares e a cultura letrada própria da cultura escolar. O resultado de tal discrepância é o fracasso escolar (CHARTIER, 2005, p. 15).

Com base em autores como Bourdieu, Freire, Giroux, Apple, dentre outros, Gómez (2006) denuncia em seu estudo a dicotomia e a distância entre a “cultura popular” dos alunos e a “cultura escolar” ou acadêmica. No entendimento deste autor, para a maioria dos alunos, o conhecimento escolar resulta em vã erudição que não se aproveita para a vida: pois “gran parte de lo aprendido en la escuela jamás es sentido como algo próprio. El conocimiento escolar resulta, en gran medida, ajeno, inútil, muerto” (p. 885).

Este autor defende uma educação participativa e democrática que caminhe no sentido da participação plena em toda a cultura (acadêmica e popular) e que objetive a participação de todos os seres humanos na elaboração de seu próprio destino (p. 887).

A mesma intencionalidade pode ser vista na sociologia da cultura de Williams (1969). No âmbito do currículo, ao que parece, a prática deva se encaminhar para a idéia de uma “cultura comum”. Este autor relaciona a verdadeira democracia à possibilidade de viabilizar o acesso a todas as formas de cultura a todas as pessoas e, neste sentido, reivindica uma prática política emancipatória no sentido de: “dar a todos livre acesso a tudo que se fez e se construiu no passado” (1969, p. 327). Para ele:

Uma cultura comum não é, em nenhum nível, uma cultura igual. Mas pressupõe, sempre, a igualdade do ser, sem a qual a experiência comum não pode ser valorizada. Uma cultura comum não pode opor restrições absolutas ao acesso a qualquer das suas atividades: este é o sentido real do princípio de igualdade de oportunidades (Idem, p. 326).

No entendimento de Gómez (2006), a educação deve possibilitar a destruição das barreiras entre a cultura popular e a acadêmica, no sentido de que a cultura escolar seja percebida como “própria”. Que a vivência no espaço escolar seja uma vivência democrática, pela e para a democracia. “Se trata de que la escuela funcione como una verdadera democracia” (p. 894). Neste sentido deve-se almejar um currículo que

contemple experiências democráticas orientado por valores democráticos e que haja um equilíbrio entre interesses particulares de certos grupos e o bem comum. Ainda, defende que não se deve almejar apenas construir um clima democrático na escola, mas que os educadores democráticos se empenhem por mudanças nas estruturas sociais que criam as desigualdades e discriminações (p. 896), com o objetivo de construir “una sociedad igualitaria de intelectuales em el buen sentido de la palabra, de personas críticas y autónomas haciendo una cultura para todos y de todos” (p. 898).

Ao que se percebe, tal proposta pedagógica se encaminha para a “diluição” da distância entre a cultura privilegiada na escola e a cultura dos grupos menos favorecidos. Nesta direção, torna-se ilustrativo e exemplar o texto de Cortesão e Stoer (2003) em que as autoras apresentam dados de uma prática pedagógica que possibilita a “interface de uma educação intercultural e a gestão da diversidade na sala de aula”.

Ancoradas no instrumental teórico-metodológico de Bernstein, especialmente, em seu desenvolvimento de “campo de recontextualização pedagógica”, as autoras buscam trabalhar no sentido da “realização da racionalidade transcultural no interior da escola” (p. 190). Neste sentido, advogam a “autonomia relativa do discurso pedagógico” em campos de recontextualização pedagógica que possibilitem “espaços contra-hegemônicos da produção do discurso” e a gestão da diversidade. Assim, as autoras defendem a produção de conhecimentos pelo professor “que podem ter lugar no âmbito da ação pedagógica”. Estes conhecimentos dizem respeito a conhecimentos do tipo “etnográfico” sobre os alunos (sócio-culturais e psico-afetivos) e a conhecimentos produzidos no sentido de realizar uma “recriação de conteúdos e uma metodologia adequada àquele contexto e àquele tipo de formandos”, ou seja, uma “recontextualização” em função das características próprias dos educandos (193). Desta forma, opera-se um processo de “tradução cultural” (científica e metodológica) relacionado à “realização da racionalidade transcultural no interior da escola, [que] se desenvolve através de uma ‘interface intercultural’, onde culturas estão presentes numa situação potencial de confrontação cultural” (p. 194). Podemos dizer que o discurso pedagógico é “recontextualizado” no sentido de falar a/na “linguagem” dos alunos.

Esta prática, além de ser “inclusiva”, contribui para o domínio de um bilingüismo cultural” (p. 205), possibilita a construção da cidadania e evita a criação de “guetos” culturais a que, sob a alcunha do respeito às diferenças, podem ser encerrados os grupos e/ou classes menos favorecidos.

## **Educação escolar indígena: gestando a diferença pela especificidade**

A educação diferenciada tem sido, não raro e equivocadamente, relacionada somente ao atendimento de grupos específicos: negros, índios e deficientes. Entretanto, ao se considerar as múltiplas diferenças: individuais, culturais e sociais em que todos os indivíduos se enquadram, espera-se que todos devam ser alvos de uma educação diferenciada.

O atendimento à especificidade dos grupos indígenas (étnicas, lingüísticas, sócio-culturais) através de uma escola diferenciada ficou garantido legalmente a partir da Constituição Federal de 1988 que, no artigo 210 (parágrafo 2º), assegura às comunidades indígenas “a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” no ensino fundamental. O mesmo preceito foi contemplado na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)– Lei nº 9394/96, artigo 32. A mesma Lei, no artigo 78, define que a educação escolar indígena deve ser diferenciada das demais pela “oferta de educação escolar bilíngüe e intercultural aos indígenas”.

A partir da Constituição Federal de 1988, outros documentos legais<sup>2</sup> foram criados no sentido de garantir aos indígenas uma educação escolar específica e diferenciada.

É quase um consenso o entendimento de que a escola diferenciada é uma escola que procura romper com o viés integracionista, que objetiva “a conquista da autonomia sócio-econômico-cultural de cada povo indígena”<sup>3</sup> e não a reprodução das formas de dominação econômica e cultural.

A especificidade da escola diferenciada está estritamente relacionada à especificidade dos grupos e/ou sociedades indígenas envolvidos. Em tese, cada etnia ou povo tem direito a uma escola específica, na área indígena onde reside, com ensino em sua própria língua, material didático específico, com professores da própria etnia com formação em cursos específicos...

Acredita-se que a escola, ao invés de levar as crianças a afastarem-se de suas raízes indígenas, pode ser transformada em espaço de afirmação e revitalização da cultura, comprometida com a recuperação de sua memória histórica, e com a

---

<sup>2</sup> BRASIL: Parecer nº. 14/1999; Resolução nº. 03/1999; Diretrizes para a política nacional de Educação Escolar Indígena, 1993; Lei de Diretrizes e Bases nº. 9.394/96; Plano Nacional de Educação. Lei Nº. 10.172, 2001; Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, 1998; Referenciais para Formação de Professores Indígenas, 2002.

<sup>3</sup> BRASIL. MEC. Diretrizes para a política nacional de Educação Escolar Indígena, 1993, p. 12.

reafirmação da identidade étnica dos grupos envolvidos e, ainda, ser espaço de instrumentalização para a luta frente à comunidade não índia no sentido de reivindicações por territórios, melhores condições para suas escolas, entre outros fatores.

A discussão da gestão da diferença na escola centrada nos objetivos do processo educacional, ou seja, no que se espera da escola: fortalecimento étnico, construção de autonomia sócio-econômico-cultural, conduz à discussão da especificidade, um direito garantido na Constituição que inclui “o respeito à organização social, costumes, línguas, crenças e tradições específicas de cada povo indígena”.

Para atender a este objetivo educacional está prescrito para esta escola diferenciada um currículo “intercultural” que combine os etnoconhecimentos do grupo (etnomatemática, etnociência, dentre outros) com os conhecimentos ditos “universais” construídos pela humanidade; produção de material didático específico para cada realidade indígena (contexto sócio-cultural e lingüístico); calendário diferenciado do sistema oficial que respeite as datas festivas, bem como, os períodos de colheita, dentre outros, das comunidades onde a escola se encontra.

A discussão em torno de currículos diferenciados para os indígenas nos remete às discussões do início deste artigo: o confronto de interesses, culturas, linguagens e lógicas que se cruzam no interior da escola e se tornam determinantes no/do currículo.

Com a introdução da escola nas comunidades indígenas, o impacto da cultura escrita sobre culturas indígenas, consideradas culturas orais ou culturas de tradição oral, têm sido estudado por diversos pesquisadores (MELIÁ, 1997; BRAND, 2000; ROSSATO, 2002). No MS, Brand registrou que “Os informantes Kaiowá/Guarani ressaltaram com clareza esse problema ao analisarem o impacto da escola sobre a tradição oral, concluindo que quem sabe ler ‘já não consegue gravar (na memória) uma reza’” (BRAND, 2000, p.214).

Conforme analisado por Brand (2000), culturas orais indígenas e culturas escritas são orientadas por lógicas e tradições culturais diferenciadas. Enquanto a cultura oral está centrada na memória, a cultura escrita privilegia os documentos escritos. Enquanto na cultura escrita o tempo, a partir do qual buscamos ordenar a história, é linear, na cultura oral o tempo é ordenado por outra lógica, centrada no mito e no ritual. Enquanto a cultura escrita, por meio da história tradicional, enfrenta os riscos de “enquadrar e situar o outro, o diferente em uma visão condicionada à escrita, à

linearidade, fortemente desenvolvimentista e eurocêntrica” (p.221), as culturas orais, vão lembrando, revivendo, “refazendo, reconstruindo, repensando a partir do impacto da realidade. O ato de narrar já é também um ato de transformação” (p. 223).

Nas tradições de povos de culturas orais, como no caso das culturas indígenas, a transmissão de conhecimentos próprios dos grupos geracionais se faz em ambientes domésticos, familiares e/ou comunitários de geração a geração (MELIÁ, 1979).

Meliá (1997, p. 93) também tece considerações sobre as diferenças entre culturas orais e escritas. Para este pesquisador, as culturas “onde não penetrou a escrita conservaram outra ‘ecologia’, na qual vive e se move a comunicação”. Segundo análises de Meliá, os mitos da tradição oral são próprios da narrativa, da oralidade...

Um povo que um dia opta por escrever seus mitos, as belas palavras de suas origens – palavras originais –, não estará provavelmente em melhores condições de tê-los sempre presentes na memória do que nos tempos em que os mitos eram palavra recriada nas circunstâncias mais ordinárias da vida. Há inclusive indícios de que o povo que escreve seus mitos é um povo que sente sua morte próxima, ao menos a morte do modo de vida originado no mito; a morte da palavra em que se dizem suas origens como memória de futuro. O mito, quando não é falado, deixa na realidade de ser mito; volta a sê-lo quando entra de novo na palavra viva de uma comunidade (MELIÁ, 1997, p. 104).

Ladeira (2005) discute as formas distintas de “expressão e de reprodução” entre cultura oral<sup>4</sup> e escrita. Segundo esta autora, para povos de cultura oral, a “tradição só pode ser armazenada pela língua, e para isso esta deve ser memorizada (e transmitida de geração em geração)”. Há “segredos” para a memorização ou o armazenamento e “regras que governam a composição oral, como marcadores que conduzem a narrativa à medida que esta se desenvolve”. Os elementos das narrativas se constituem em um “*corpus* de conhecimentos que faz parte de um patrimônio social compartilhado com os demais membros da sociedade” (p. 12).

Em relação ao “aprisionamento” ou à marcação linear do tempo introduzido pela cultura escrita (em contraste com a cultura oral e suas formas de transmissão cultural), Ladeira faz considerações semelhantes às de Brand (2000). Conforme esta autora, a transmissão oral “não aprisiona a duração (o tempo de) por meio da escrita. A

---

<sup>4</sup> A autora usa a palavra oralidade no lugar do que neste trabalho estamos entendendo por cultura oral ou tradição oral.

transmissão dos conhecimentos através desta memória oral não permite distâncias, a noção de tempo histórico, que a memória escrita instaura” (LADEIRA, 2005, p. 14).

A partir dos contrapontos entre tradição oral e escrita, Ladeira identifica impasses decorrentes da implementação de programas de educação diferenciada para indígenas centrados nas lógicas da tradição escrita. Como segue:

Os programas de Educação Indígena, com suas bem intencionadas propostas metodológicas, fazem parte programas acelerados de mudança, ao compartimentarem o tempo como que 3 estações (passado, presente, futuro). Os nossos livros de “História”, de etnohistória, procuram refazer pela escrita esta trajetória, muitos sem estarem atentos a este dilema. Reificam, eternizam, desmitificam, em seu sentido mais concreto uma duração de tempo, desprendendo-o do movimento cíclico, instaurando uma duração seqüencial e linear do tempo, abrindo fissuras na forma tradicional dos povos agrários de resistência à mudança. Ou em outras palavras de trabalharem com as mudanças que lhe são impostas (Idem).

Na interpretação da autora, há uma incongruência entre os conteúdos curriculares desenvolvidos e a tradição oral dos indígenas.

Ou seja, os saberes e lógicas privilegiados na escola são os saberes e lógicas da cultura escrita e/ou letrada dos grupos dominantes na sociedade em geral (GRIGNON, 1995; CHARTIER, 2005).

Outra questão levantada por Ladeira é a questão da escrita das/nas línguas indígenas e, mais especificamente, do uso da escrita pelos indígenas. Segundo Ladeira, “em sociedades onde as artes das tradições orais são vivas, as artes da escrita não encontram ambiente para se constituírem” (2005, p. 09). O caso dos Timbira, demonstrado por esta autora, exemplifica sua afirmação, pois este povo emprega a escrita em português apenas para escreverem cartas e bilhetes em língua portuguesa para se dirigirem aos não índios com os quais se relacionam. Como ela afirma: “Não há uma produção literária que poderia vir a ser a função da escrita na língua indígena” (p. 09).

As considerações de Ladeira apontam para limites dos processos de escolarização indígena que objetivam transformar línguas indígenas, fundadas na tradição oral, em escrita. Ladeira ainda denuncia a ausência de conhecimentos sobre os usos da “escrita e suas relações com a oralidade entre os povos indígenas brasileiros” (p. 8).

D'Angelis & Veiga (1995) discutem as dificuldades apontadas nos encontros de educação escolar indígena sobre a difícil articulação entre “a escrita e a tradição oral”, especialmente quando diz respeito às práticas curriculares nas escolas indígenas. Segundo estes autores há muitas expectativas por parte de pessoas envolvidas com processos de educação escolar indígena de que: “*os conteúdos [das disciplinas da escola] devem partir da realidade indígena ou a escola deve devolver aos índios os seus mitos e narrativas*” (p. 17, grifos dos autores). Para os autores, “há sérias dificuldades e, mesmo sérios problemas envolvidos na concretização destes *slogans* que hoje compõem uma espécie de novo ‘senso comum’ em escolarização entre populações indígenas” (idem).

Estes autores ainda polemizam posições como as de Ladeira que reservam um papel muito restrito e limitado em relação ao uso da escrita e da leitura pelos indígenas. Na análise dos autores,

[...] trata-se, de fato, de produzir alfabetizados que não sejam leitores, seja porque não se acredita que a escrita representa algum benefício para as formas tradicionais de produção cultural, seja porque a leitura ‘do que vem de fora’ é vista quase sempre como prejudicial ou perigosa para a cultura indígena. Entretanto, essa restrição, freqüentemente desejada pelo agente externo (indigenista, antropólogo, educador, missionário, lingüista...), muitas vezes não corresponde ao papel que os próprios índios passam a destinar à leitura e à escrita (D'ANGELIS; VEIGA, 1997, p. 18).

Assim como as comunidades indígenas não são homogêneas, as realidades vivenciadas pelos diversos grupos indígenas também são diversas. Como exemplificado pelos autores acima citados, há grupos indígenas no Nordeste e na Amazônia Ocidental que apreciam a literatura de cordel. Há grupos indígenas leitores de revistas, jornais, dentre outros escritos.

### **Considerações**

Com as mudanças ocorridas pós 88 garantiu-se o direito aos índios de terem suas línguas e culturas respeitadas no currículo escolar enquanto instrumentos de fortalecimento de identidade étnica e cultural. Busca-se a gestão e manutenção das diferenças no/pelo currículo escolar.

Este posicionamento tem gerado práticas curriculares diversas que ainda estão em fase de experimentação em diversas áreas indígenas do país. D'Angelis (2006),

discute limites da idéia de escolarizar e/ou “ocidentalizar” conteúdos culturais próprios “fundados” na tradição oral. Segundo este autor, “o resultado dessa prática – de transformar a cultura indígena em conteúdo de programa ou currículo escolar – não será uma *escola indígena*, mas uma *cultura indígena ocidentalizada*, deformada pela usurpação de espaços próprios da educação indígena” (p. 158). Desta forma, no entendimento deste autor, o conteúdo das disciplinas “não deve tomar espaços que pertencem às formas próprias da cultura indígena, ‘escolarizando’ conteúdos que não dizem respeito à escola” (p. 159).

Nas análises deste pesquisador, as tentativas de construção de escolas indígenas não têm conseguido nem o que se propõe “a conquista da autonomia”, nem uma boa “formação escolar”. Para ele: “a educação escolar indígena faria muito (e melhor) se fosse capaz de apenas duas coisas: um bom ensino de matemática e a formação efetiva de leitores” (D’ANGELIS, 2006, p. 159).

O receio de que o ensino centrado em conteúdos culturais resulte em má formação e/ou exclusão escolar, leva D’Angelis a fazer a defesa de uma educação utilitária: “uma boa escola que ensine só e simplesmente a ler (e não silabar), a escrever e bem contar é a melhor forma de contribuir efetivamente para a autonomia das comunidades indígenas” (159).

O reconhecimento de que a escola é “uma instituição não-indígena, surgida em contextos de sociedades radicalmente distintas das sociedades indígenas” leva D’Angelis a afirmar a inexistência de uma escola realmente indígena, pois, segundo ele: “O que temos conseguido são escolas mais, ou menos, indianizadas (por vezes, mais indigenizadas do que indianizadas). Na esmagadora maioria dos casos são tentativas de ‘tradução’ da escola para o contexto indígena” (p. 160).

Grignon (1995) ao discutir a necessidade de uma “pedagogia relativista” como garantia de reconhecimento do multiculturalismo, ou seja, da existência de culturas diferentes da cultura culta, legítima ou dominante adverte “dos perigos do desvio populista”. Segundo ele:

Uma pedagogia populista corre o risco de encerrar as crianças provenientes das classes dominadas em sua cultura de origem, em sua ‘identidade’, em suas ‘raízes’, e negar-lhes o acesso à cultura culta, à cultura teórica, aos saberes de alcance geral e universal. Sob o pretexto de e reabilitar o ‘concreto’, o ‘local’, termina-se por retornar aos lugares-comuns mais conservadores, por exemplo, ao preconceito segundo o qual o pensamento abstrato é um privilégio da elite, e o bom sentido prático, pelo contrário, o patrimônio da massa. [...] A

preocupação justificada por respeitar, defender e restaurar as identidades culturais dominadas populares, regionais, locais, étnicas, pode levar a retroceder para além do ideal filantrópico (que triunfou na França nos anos 1880) e a renovar a antiga atitude segregacionista das classes dominantes. Acondicionar nichos culturais de convivalidade separados, os quais têm muitas possibilidades de desempenhar uma função de gueto, pode ser uma maneira de segregar e excluir as novas ‘classes perigosas’ da sociedade e da civilização (GRIGNON, 1995, p. 188).

As questões levantadas por D’Angelis, Grignon e pelos demais autores citados neste texto nos levam a refletir sobre os desafios enfrentados pelos diversos atores das escolas diferenciadas que têm diante de si a difícil tarefa de efetivar um currículo que dê conta de conteúdos que valorizem a tradição de suas culturas orais específicas e que, ao mesmo tempo, não negligenciem conteúdos advindos da cultura letrada necessários à construção da “autonomia” tão aspirada pelos povos indígenas (SILVA, 2001; D’ANGELIS, 1997).

Segundo Giroux (1997, p. 51), a menos que se reconheçam as relações de força e as mediações estabelecidas pelo sistema cultural dominante, o discurso de “pluralismo cultural” é vazio. Ao analisar os modelos teóricos de análise curricular, Giroux defende a “luta por uma nova espécie de racionalidade curricular” a qual deve ser vista como “uma luta social profundamente comprometida com [...] ‘a emancipação da sensibilidade, razão e imaginação em todas as esferas da subjetividade e objetividade’”<sup>5</sup> (idem). Para Giroux, o desafio da área curricular está em desenvolver “intenções emancipadoras” (p. 43).

Intenções emancipadoras neste caso podem ser compreendidas como um paradigma que combina teoria e prática no interesse de libertar os indivíduos e grupos sociais das condições subjetivas e objetivas que os ligam às forças de exploração e opressão. Isto sugere uma teoria crítica que promova auto-reflexão dirigida ao dismantelamento de formas de falsa consciência e relações sociais ideologicamente congeladas, todas as quais geralmente aparecem na forma de leis universais. Assim, a emancipação tornaria o pensamento crítico e ação política complementares. Isto sugere um processo de aprendizagem no qual o pensamento e a ação seriam mediados por dimensões cognitivas, afetivas e morais específicas (GIROUX, 1997, p. 52)

---

<sup>5</sup> O trecho entre aspas simples é atribuído a Herbert Marcuse.

Esta visão encaminha a gestão das diferenças para a construção de práticas curriculares que objetivem contribuir para a emancipação dos indivíduos. Uma educação, como discutida por Mészáros (2005), “para além do Capital”. Para tanto, há um desafio posto à frente: a construção da escola diferenciada. Uma escola diferenciada que se pautar por “intenções emancipadoras”, não apenas para os índios, negros e deficientes, mas para todas as classes desfavorecidas...

## REFERÊNCIAS

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. v. IV.

BRAND, Antônio. História oral: perspectivas, questionamentos e sua aplicabilidade em culturas orais. **História**. São Leopoldo: Unisinos, v. 4, n. 2, 2000, pp. 195-227.

CHARTIER, Anne-Marie. Escola, culturas e saberes. IN: XAVIER, Libânia Nacif [et al]. **Escola, cultura e saberes**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005, pp. 9-28.

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

D'ANGELIS, Wilmar; VEIGA, Juracilda. A questão da educação indígena no 10º COLE. IN: \_\_\_\_\_. (Orgs.). **Leitura e Escrita em Escolas Indígenas**. Campinas: Associação Brasileira de Leitura / Mercado das Letras. 1997, pp. 13-22.

D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. Contra a ditadura da escola. IN: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Org.). **Formação de professores indígenas**: repensando trajetórias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006. pp. 155-162. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001463/146327por.pdf>. Acesso em: 09/06/2009.

\_\_\_\_\_. Limites e possibilidades de escolas indígenas. IN: D'ANGELIS, Wilmar; VEIGA, Juracilda (Orgs.). **Leitura e Escrita em Escolas Indígenas**. Campinas: Associação Brasileira de Leitura / Mercado das Letras. 1997, pp. 155-165.

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

\_\_\_\_\_. Relações entre gerações e processos educativos: transmissões e transformações. **Congresso Internacional Co-Educação de Gerações**. SESC: São Paulo, outubro, 2003.

GIROUX, Henry. **Professores como intelectuais**: rumo a Pedagogia Crítica da Aprendizagem. Porto Alegre: ArtMed Editora, 1997.

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

GRIGNON, Claude. Cultura dominante, cultura escolar e multiculturalismo popular. IN: SILVA, Tomaz, Tadeu da. (Org.). **Alienígenas na sala de aula**. 1995, pp. 178-189.

LADEIRA, Maria Elisa. **De ‘Povos Ágrafos’ a ‘Cidadãos Analfabetos’**: as concepções teóricas subjacentes às propostas educacionais. Texto apresentado na IV Reunião de Antropologia do MERCOSUL (RAM), em Novembro de 2005. Disponível em: <http://www.trabalhoindigenista.org.br/papers>. Acesso em: 21/06/2008.

MELIÁ, Bartomeu. Bilingüismo e escrita. IN: D’ANGELIS, Wilmar; VEIGA, Juracilda. (Orgs.). **Leitura e Escrita em Escolas Indígenas**. Campinas: Associação Brasileira de Leitura / Mercado das Letras. 1997, pp. 89-104.

MELIÁ, Bartomeu. **Educação indígena e alfabetização**. São Paulo: Loyola, 1979.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MOREIRA, Antônio Flávio B. Para quem e como se escreve no campo do currículo? notas para uma discussão. **Revista Portuguesa de Educação**. Braga, 14 (1), 2001, pp. 73-93.

MOREIRA, Antonio Flavio; SILVA, Tomaz Tadeu da. Sociologia e teoria do currículo: uma introdução. IN: \_\_\_\_\_. (Orgs.) **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez Editora, 1995, pp. 7-38.

PARASKEVA, João. Uma ferramenta simplista para um fenômeno letal e a emergência de Ralph Tyler. IN: \_\_\_\_\_. **Ideologia, cultura e currículo**. Portugal: Didáctica Editora, 2007. pp. 85-131.

PESSANHA, Eurize Caldas; SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. Observatório de cultura escolar: as potencialidades da centralidade da(s) cultura(s) para as investigações no campo do currículo (PPGEdu—UFMS). In.: AMORIM, Antonio Carlos; PESSANHA, Eurize (Org.). **As potencialidades da centralidade da(s) cultura(s) para as investigações no campo do currículo**. 2006. Disponível em: <http://www.fe.unicamp.br/gtcurriculoanped/29RA/trabalhos/TEGT122006.pdf>.

PINEAU, Plabo. Como a noite engendra o dia e o dia engendra a noite. Revisando o vínculo da produção mútua entre escola e Modernidade. **Pro-Posições**, v. 19, n. 3, set./dez. 2008.

ROSSATO, Veronice Lovato. **Os resultados da Escolarização entre os Guarani em Mato Grosso do Sul**. “Será o *Letrao* ainda um dos nossos?”. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – UCDB, Campo Grande.

SILVA, Aracy Lopes da. A educação indígena entre diálogos interculturais e multidisciplinares: introdução. In: SILVA, A. L., FERREIRA, M. K. L. F. (Org.). **Antropologia, História e Educação**: a questão indígena na escola. São Paulo: Global, p. 9-25, 2001.

SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. Cultura escolar: quadro conceitual e possibilidades de pesquisa. **Educar em Revista**, América do Sul: Editora UFPR, n. 28, 2006. pp. 201-216.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura e sociedade**. São Paulo: Editora Nacional, 1969.