

Ano 12, Vol XXIII, Número 2, Jul-Dez, 2019, p.522-536.

EDUCAÇÃO INTERCIVILIZACIONAL, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E JUSTIÇA CURRÍCULAR

Alcini Monteiro
Suely A do N. Mascarenhas

RESUMO: Este artigo tem por objetivo analisar as temáticas educação diferenciada, formação de professores e currículo no contexto da Educação intercultural e específica a ser ofertada às diferentes etnias do Brasil. A educação diferenciada tem sido tema sobre o qual pesquisadores de diversas áreas do conhecimento tem se debruçado, com o intuito de entendê-la, de modo a vislumbrar um modelo pedagógico que atenda as especificidades de cada grupo indígena. A formação de professores, preferencialmente indígenas para gerenciar a educação que atenda aos interesses dessas comunidades, assim como uma proposta curricular voltada aos interesses pedagógicos, culturais e políticos, são vistos como importantes dos fundamentos da Educação Diferenciada. Os procedimentos metodológicos utilizados basearam-se na realização de Pesquisa bibliográfica em livros e artigos sobre a temática, dos quais coletou-se informações relevantes para a construção do presente em forma de Artigo de Revisão Bibliográfica. Os debates em torno dos referenciais teóricos consultados possibilitaram conhecer os principais desafios do tema em estudo, situação que permitiu a construção de um quadro conceitual sobre a conjuntura social, política e cultural nas quais se desdenham a política educacional diferenciada no Brasil

Palavras-Chave: Educação Intercivilizacional. Formação de professores. Cultura, Pedagogia sistêmica.

INTERCIVILIZATIONAL EDUCATION, TEACHER TRAINING AND CURRICULUM JUSTICE.

ABSTRACT: This article goals is to analyze the differentiated educational themes, teacher training and curriculum in the context of intercultural education and specific to be offered to the Brazilian ethnicity variety. The differentiated education has been a theme that researchers from various areas of knowledge has learned in to understand it so as to glimpse a pedagogical method that attempts the specificities of each native group. The teaching training preferably indigenous to manage an education that attempts the interests of the communities, as so a curricular program turned to the pedagogical, cultural and political interests, it's seen as importants foundation of differentiated education. The methodological procedure used were based in the realization of bibliographic research from books and articles about the thematic, from which we collected relevant information for the construction of the present in the form of a Bibliographic Review Article. The debates around the theoretical references consulted made it possible to know the main challenges of the theme in study, situation that allowed the construction of a conceptual framework about the social, political and cultural conjecture in which disdain the Brazilian differentiated educational policy.

Keywords: Intercivilizational Education. Teacher Training. Culture and Pedagogy System.

INTRODUÇÃO

O presente Artigo tem por objetivo analisar a educação intercivilizacional, formação de professores e currículo, no contexto da Educação escolar Indígena. A educação escolar indígena tem sido tema sobre o qual pesquisadores de diversas áreas do conhecimento tem se debruçado, com o intuito de entendê-la, de modo a vislumbrar um modelo pedagógico que atenda as especificidades de cada grupo indígena.

Nesse contexto, de acordo com a pedagogia sistêmica, a formação de professores assume uma desafiadora relevância ao se pensar em um processo de preparação acadêmica que esteja em sintonia com as exigências de uma educação que se presta diferenciada. Nesse campo racional de construção de um aparato pedagógico de manutenção e reprodução cultural, pensar o currículo passa pela tarefa de valorização e reconhecimento dos saberes tradicionais, bem como do seu papel na manutenção e reprodução cultural das sociedades indígenas, bem como no relacionamento destas com a sociedade nacional.

Como objetivos norteadores do presente artigo foram elaborados os seguintes: Objetivo Geral: Compreender a Educação diferenciada como projeto político de respeito às diferenças culturais, fundamentadas no princípio da interculturalidade e da representação democrática. Objetivos Específicos: Compreender a Educação Diferenciada como proposta pedagógica de suporte a manutenção, estudo e divulgação dos saberes produzidos historicamente por diferentes povos; Analisar o processo de formação de professores tendo como princípios norteadores os valores culturais indígenas e a interação intercultural; Entender o currículo enquanto instrumento cultural construído com base em uma educação diferenciada.

A escolha da presente temática foi motivada pela importância cultural que demonstra, ao servir como instrumento de conhecimento dos pilares formadores de uma proposta educativa diferenciada. Nesse contexto, vislumbra-se conhecer os processos político-pedagógicos pelos quais e nos quais são montados a política educacional pautada no respeito às diferenças e à cultura dos povos indígenas e o combate ao preconceito.

Levando em conta um processo de formação em andamento, a escrita deste Trabalho vem contribuir para reduzir lacunas teóricas existentes em torno da Educação diferenciada e a formação de professores no Brasil. Por outro lado reduz-se incertezas e

preconceitos historicamente construídos em torno do que vem a ser uma política educacional de cunho intercultural e pluriétnico, que deve ser destinada aos povos indígenas.

Os procedimentos metodológicos adotados basearam-se em pesquisa bibliográfica em livros e artigos científicos coletados na internet. Conforme Gil (2002.p. 45), “a principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente.” Desses referenciais foram coletadas informações relevantes para a compreensão do tema em discussão, na medida em que estabeleceu-se um diálogo com os autaaaaaaiores, possibilitando a construção do presente texto em forma de Artigo de Revisão Bibliográfica.

2. A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA COMO EDUCAÇÃO INTERCIVILIZACIONAL

A oferta de educação escolar indígena no Brasil ensaia seus primeiros passos com a chegada dos religiosos, especialmente os integrantes da Companhia de Jesus. Tão logo iniciado, de fato, o processo colonizador com o estreitamento do contato entre índios e não índios, aos poucos, foi surgindo a necessidade de uma Educação Escolar Indígena, como necessidade imposta pelo colonizador, para o conhecimento dos valores da cultura branca. O que se configura como uma injustiça curricular por não reconhecer a identidade ancestrais dos povos e civilizações originárias do território colonizado.

Cabe ressaltar que cada etnia e civilização que habitava as terras conquistadas pelos colonizadores europeus já possuía suas formas próprias de educação, que se reproduzia através da oralidade, de geração em geração. Em um contexto multicultural que imperava (e ainda impera) no Brasil pós descobrimento, a educação escolar indígena é imposta aos nativos da terra brasilis, como instrumento de dominação, ao impor a cultura ocidental aos milenares costumes indígenas.

O resultado, já bastante divulgado em pesquisas, foi o fim de grande parte da cultura indígena, e o que é pior da grande maioria das etnias que habitavam o território brasileiro no século XV. Silva E. (2001 apud Espar, 2014, p. 21) ressalta que com a implantação da escola em terras indígenas os elementos centrais da cultura desses povos

tradicionais sofreram amplo e destrutivo processo de discriminação, sendo até mesmo excluídos da sala de aula, visto que o grande objetivo desse projeto educativo era eliminar o modelo de cultura indígena, vista como um empecilho ao desenvolvimento do país. Freire (apud HENRIQUES *et al* 2007, p. 11) ao analisar o impacto devastador da implantação da educação escolar nas aldeias no período colonial, afirma que

Quando a escola foi implantada em área indígena, as línguas, a tradição oral, o saber e a arte dos povos indígenas foram discriminados e excluídos da sala de aula. A função da escola era fazer com que estudantes indígenas desaperdessem suas culturas e deixassem de ser indivíduos indígenas. Historicamente, a escola pode ter sido o instrumento de execução de uma política que contribuiu para a extinção de mais de mil línguas.

Macedo (2015, p.43) assinala que nas últimas décadas ocorreu um intenso processo de político reivindicatório posto em curso pela sociedade civil organizada e lideranças indígenas, com o objetivo de assegurar “uma escola que considerasse de fato e de direito as especificidades linguísticas e culturais dessas sociedades.”

Pensada a partir destes pressupostos, a educação se torna uma ferramenta para as sociedades indígenas defenderem seus direitos junto aos poderes constituídos, além de poderem dialogar de forma construtiva com as diferentes culturas que integram o Estado brasileiro. Para Urquiza (2017, p. 54)

a educação passa a ser considerada pelos indígenas, como espaço estratégico e relevante em seus esforços de melhorar suas condições de inserção, diálogo e de enfrentamento nesses novos territórios, sem abrir mão da afirmação de suas múltiplas identidades e projetos de autonomia.

A luta trava-se em torno da ideia de criação de uma educação realmente diferenciada aos povos indígenas, que respeitasse as especificidades culturais de cada etnia, que garantisse a perenidade de sua língua e de sua história. Surge assim, no âmbito da luta por democracia no Brasil e pelo respeito aos diferentes povos e culturas, o conceito de educação diferenciada, como bandeira de luta pelo respeito e garantia da manutenção da cultura indígena. Grupioni (2000 p. 274) define educação escolar indígena com a seguinte afirmação:

conjunto de práticas e intervenções que decorrem da situação de inserção dos povos indígenas na sociedade nacional, envolvendo agentes, conhecimentos e instituições, até então estranhos à vida indígena, voltados à introdução da escola e do letramento.

Esse modelo educativo, conforme Espar (2014, p. 43), funda-se “numa ruptura epistemológica, política e ideológica com as pedagogias dominantes.” Tem por

finalidade principal resgatar a história, a língua e os demais aspectos da cultura de um grupo, aproximando-o do debate político com os demais setores da sociedade nacional.

Lopes da Silva (2001, p. 116) define a escola diferenciada da seguinte forma:

é aquela que abriga acolhedoramente, a diferença: aceita-a, analisa-a, reconhece-a. Se a escola é um lugar onde processos locais, regionais, nacionais e globais se entrecruzam, é no conhecimento de saberes também múltiplos, que está a sua força como instrumento indígena.

Reconhece-se a Constituição Federal de 1988 o marco legal de garantia de uma educação de valorização da cultura indígena, planejada e executada com base nas formas próprias da aprendizagem de cada etnia. O projeto constitucional também prevê a utilização de pedagogia própria, que atenda as especificidades de cada etnia. Para Baniwa (2006, p. 158) a educação diferenciada representa um grande avanço no relacionamento dos povos indígenas com os não indígenas, um grande passo na expansão do estado democrático de direito às chamadas minorias culturais. Esta proposta educativa surge na conjuntura educativa nacional, o com a finalidade de

pensar e praticar os processos político-pedagógicos a partir das realidades sócio-históricas dos distintos povos. São, portanto, escolas com projetos político-pedagógicos próprios, capazes de atenderem às necessidades das comunidades específicas e com autonomia na gestão administrativa, política e pedagógica. (BANIWA, 2006, p. 158)

Nesse contexto de reconhecimento do Outro como dotado de cultura, mais um termo é levado em conta na literatura especializada quando se trata de educação diferenciada: o de “específico”.

A utilização desse termo indica que cada etnia possui sua própria cultura, sua própria história, formas próprias de aprender e de ensinar, que vai demandar uma educação diferenciada para cada povo. Espar (2014, p. 44) corrobora esta análise afirmando que este termo “dá conotação de que cada povo indígena tem uma cosmovisão diferente (ou específica), a partir dela se dá a relação desse povo com a natureza, com a terra, com o outro (índio e não-índio).”

O Artigo 210 da Constituição de 1988 dá um grande passo na garantia de educação Intercivilizacional para as comunidades indígenas, quando afirma que:

Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

“2. O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. (BRASIL, 1988)

Posteriormente à aprovação da Constituição de 1988, é aprovado pela maioria dos países latino-americanos a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT). Considerada um marco internacional na luta por uma educação que atendesse às demandas indígenas, a Convenção 169 da OIT obriga os Estados signatários a assegurar um modelo educacional “que deve respeitar a condição de diferença cultural e linguística e as formas tradicionais de conhecimento” (TEIXEIRA & LANA, 2012). Nascia assim o conceito de Educação Intercivilizacional, que deve ser ofertada de maneira diversa daquela promovida nos centros urbanos.

No que se refere à política educacional específica, a Convenção 169 da OIT considera a educação intercivilizacional e a formação de professores os dois grandes pilares da manutenção e reprodução da cultura indígena. Em um processo de atribuição das responsabilidades públicas com a garantia da educação intercivilizacional, afirma que

“A autoridade competente deverá assegurar a formação de membros destes povos e a sua participação na formulação e execução de programas de educação, com vistas a transferir progressivamente para esses povos a responsabilidade de realização desses programas, quando for adequado.”

Nos anos de 1990 a Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) vem reforçar o disposto da Carta Constitucional de 1988, estabelecendo a oferta de uma educação escolar indígena com base em uma proposta intercultural e bilíngue. Quanto ao currículo (que será discutido mais adiante), Espar (2014, p. 27) reforça que a “LDB é o primeiro documento que trata de um currículo diferenciado e estabelece o diálogo entre os saberes tradicionais e os saberes universais, colocando a interculturalidade como eixo central do currículo.”

Passados mais de duas décadas do reconhecimento desse direito aos povos indígenas, percebe-se que na prática ainda impera uma série de obstáculos para a implantação de uma educação específica a cada povo indígena situado em território brasileiro. Há em curso a necessidade de articulação entre os diversos setores nos três níveis da administração que possam viabilizar a implantação de políticas públicas de expansão da oferta deste modelo educativo. Dentre os desafios para a expansão da Educação Escolar Indígena Diferenciada e Específica, Henriques *et al* (2007) apontam a necessidade de

i) preencher de sentido o que preceitua a LDB quando estabelece a necessidade do *regime de colaboração* entre as três esferas administrativas (municipal, estadual e federal) para o pleno desenvolvimento da educação junto às comunidades indígenas; ii) fortalecer e promover a participação indígena na formulação, implementação e avaliação das políticas em curso; iii) garantir a formação de pelo menos 4.000 professores indígenas em cursos de Licenciatura Intercultural nos próximos quatro anos; iv) incrementar a produção de livros, publicações de referência, DVD e CD de autoria indígena, para uso nas escolas e fortalecimento dos currículos diferenciados; v) consolidar o apoio financeiro aos sistemas de ensino para construção, reforma, ampliação e equipamentos de cerca de 2.000 escolas nas aldeias; e, vi) implantar o segundo segmento do Ensino Fundamental e o Ensino Médio em escolas indígenas articulados com a formação profissional dos jovens indígenas em articulação com os projetos societários de futuro de cada povo.

O currículo de fato é injusto pois não representa os princípios constitucionais e legais de inclusão das culturas das civilizações e povos que integram a população nacional no currículo de fato o que revela um currículo oculto de silenciamento e discriminação por parte dos grupos que representam os valores dos colonizadores do território hoje conhecido como Brasil.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO INTERCIVILIZACIONAL

Como analisado na seção anterior a Educação Escolar Indígena Diferenciada enfrenta enormes desafios para se efetivar no cenário geográfico e cultural da maioria das comunidades indígenas. Como afirmam Teixeira & Lana (2012, p. 132) pelo Brasil a fora percebe-se diversos exemplos de governos que implementam políticas públicas contrariando a realidade sociocultural dos povos indígenas, representando o verdadeiro retrocesso no processo de luta indígena por uma educação diferenciada e bilíngue.

No entanto, os desafios desta proposta educativa não param por aí, visto que não basta apenas condições físicas adequadas para o seu devido funcionamento, como prédio, carteiras, material didático e luz elétrica, por exemplo, mas carecem, sobretudo, de profissionais da educação de preferência das próprias comunidades indígenas, com formação adequada para atender, de forma integral, as demandas das sociedades indígenas, além, é claro, da utilização de uma proposta curricular construída que atenda as exigências de cada etnia.

A formação de professores preferencialmente indígenas para gerenciar a educação que atenda aos interesses das comunidades indígenas é pensada no contexto da expansão dos direitos dessas comunidades. Com isso, conforme Aguilera Urquiza (2017) além de dar um importante passo para a preservação da cultura indígena,

evitando mais perdas culturais, cria-se a possibilidade de diálogo com os conhecimentos cientificamente produzidos pela sociedade nacional e internacional.

A convenção 169 da OIT tece importantes orientações quanto à formação de professores para atuar na Educação a ser assegurada aos povos indígenas. Esse documento preconiza a importância de

identificar que a importância da formação de professores indígenas e da oferta de um programa específico de formação de professores para cada povo diz respeito tanto ao *fundamento do direito à educação diferenciada* nos termos do Convênio 169, que é o de gerir o próprio futuro, como aos princípios de *participação* e ao objetivo de transferir aos povos interessados a responsabilidade pela realização dos programas de educação. (apud TEIXEIRA & LANA, 2012, p. 125)

Cabe acrescentar que a formação do professor indígena reveste-se de importante ferramenta de enfrentamento dos desafios políticos propostos pela sociedade nacional, e que em muitos casos provoca impactos negativos na cultura indígena das diferentes etnias. Contrariamente a esta proposta de educação Henriques *et al* (2006, p. 42) reforça que “uma estrutura escolar que não está organizada para a compreensão e respeito às diferenças culturais, além de não permitir o alcance desse objetivo, afasta os indivíduos da vida comunitária que fortalece seu pertencimento étnico.”

Com a formação de professores para atuar na educação intercivilizacional na agenda, no final dos anos de 1990 veio a público a Resolução Nº 3 do MEC/CNE, que em seu Artigo 6 determina que

Os cursos de formação de professores indígenas darão ênfase à constituição de competências referenciadas em conhecimentos, valores, habilidades e atitudes, na elaboração, no desenvolvimento e na avaliação de currículos e programas próprios, na produção de material didático e na utilização de metodologias adequadas de ensino e pesquisa

Foi no âmbito do discurso do resgate das culturas indígenas, nos termos da responsabilidade pública em assegurar a Educação Diferenciada aos índios, que o Governo Federal, através do Secad/MEC desenvolveu o Projeto de Formação de Professores Indígenas para o Magistério Intercultural. Conforme Henriques *et al* (2006, p. 42) esse projeto tem por Objetivo Geral “Garantir a efetivação do direito dos povos indígenas à educação escolar intercultural de qualidade por meio da formação inicial e continuada de professores, considerando a multiculturalidade e questões sociolinguísticas.”

Este Projeto vem sendo implementado, por meio do apoio a programas voltados a formação continuada de professores para o magistério indígena; fomento a elaboração de material didático com a participação de membros das comunidades, e a partir das realidades culturais de cada etnia, além de bancar apoio técnico e financeiro às Secretarias de Educação para a criação de seus próprios programas correlatos. (HENRIQUES *et al*, 2006, p. 42)

A formação de professores para o magistério indígena, de forma a assegurar os interesses sociais e culturais desses povos, deve levar em conta questões centrais, tais como a interculturalidade e a adoção de um percurso metodológico peculiar às culturas indígenas.

Na concepção de Aguilera Urquiza (2017, p. 50) “Os princípios da proposta intercultural são aqui percebidos como ferramentas pedagógicas para construção da possibilidade de diálogo entre os saberes cientificamente produzidos. Assim, concebemos a possibilidade da interculturalidade, de decolonizar” ou seja, de questionar, conforme Walsh (2009 apud AGUILERA URQUIZA, 2017) as estruturais sociais políticas e a visão de mundo impostas pelos agentes da colonização.

Partindo dessas premissas, Aguilera Urquiza (2017) afirma que o discurso intercultural possui a função de aproximar intencionalmente as diferentes culturas, promovendo um diálogo baseado no respeito mútuo e na troca de saberes e experiências entre as partes. Por outro lado pode problematizar, de uma vez por todas, o eurocentrismo e o discurso colonialista que ainda encontra-se impregnado nas falas, nas ações e até mesmo em muitos projetos governamentais da sociedade pós-industrial.

Conforme ainda o aludido autor o diálogo intercultural promove a articulação entre as diferentes culturas em seus diferentes espaços. Por outro lado, tem o papel de levar os sujeitos em formação a pôr em discussão os ditames dominantes, que durante muito tempo consideram a cultura indígena como sendo inferior e sem função no processo de construção da sociedade nacional. (AGUILERA URQUIZA, 2017)

Em um processo de formação de professores para a educação intercultural junto aos povos indígenas, o posicionamento intercultural vai permitir um novo posicionamento metodológico dos sujeitos envolvidos, qual seja o de enxergar o Outro como dotado de cultural e de capacidade de transformar o mundo.

Nesse processo a interculturalidade tem o papel de desfazer muitos preconceitos construídos no contexto do processo colonizador, e ainda bastante em voga nos meios social, educacional e político. Para Aguilera Urquiza (2017, pp. 63-64) o processo de formação intercultural de professores deve primar pela “busca pela consolidação de direitos e valores de cidadania em consonância com o ordenamento jurídico vigente, fruto de movimentos e protagonismos reivindicatórios das comunidades indígenas.”

CURRÍCULO PILAR DA EDUCAÇÃO INTERCIVILIZACIONAL

Nas últimas décadas a temática curricular tem sido debatida por diversos estudiosos da Educação, tais como Ghedin (2007), Macedo (2014) e Borges e Guedin (2007), que dentre outros aspectos discutidos, procuram embasar o conceito da palavra como um campo de escolhas políticas e culturais, que privilegia uma determinada visão de cultura hegemônica.

Recapitulando a literatura especializada observa-se uma série de definições para a palavra currículo, indo desde às mais práticas e tradicionais àquelas que partem da função curricular na Educação nos dias atuais. No entanto, Sacristán (1998) adverte que não é possível estabelecer um conceito unicamente válido para a palavra currículo. Nesse sentido, Piletti (2002, p. 52), por exemplo, o define como o conjunto das matérias ensinadas na escola, ou tudo o que é ensino nas unidades escolares. Macedo (2014, p. 52), por sua vez, o define “como processo de construção cultural, política e de controle de poder” executado pelo grupo dominante em uma sociedade.

A construção de uma proposta curricular, por si só vai exigir a conjugação de enormes esforços de diversos tipos e interesses políticos e educacionais para a sua consecução. Tarefa maior ainda é a proposta aqui discutida, a produção de um currículo que atenda as demandas da Educação diferenciada e específica à cada etnia. Considerando que o currículo é uma espécie de seleção de conhecimentos, Espar (2014, p. 54) considera igualmente importante “saber de onde surgiu esse conhecimento, quem o selecionou e a que grupo pertence.”

Considerando que, conforme Moreira e Silva (1999, p. 8) “o currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social”, cabe aqui enfatizar a importância da construção de um currículo para a Educação

diferenciada com a ampla participação dos povos interessados. O fato de que a construção de qualquer proposta curricular vai refletir a ideologia do grupo propositor, a participação das lideranças indígenas nesse processo torna-se imprescindível, uma vez, mais que quaisquer outros sujeitos envolvidos, estão a par das necessidades políticas, culturais e educacionais do povo que representam, sendo, portanto os melhores porta-vozes de tais interesses.

Como processo de construção política, conforme Espar (2014), uma proposta curricular que venha representar as demandas indígenas no relacionamento com a sociedade nacional e entre as diversas etnias, deve assegurar uma estreita interação entre os saberes produzidos pelos indígenas e os conhecimentos cientificamente construídos; entre o projeto de sociedade de cada etnia indígena e a política destinada pelos governos a estes povos.

Silva (apud PERRELLI, 2008, p. 394) salienta a importância de se colocar “os conhecimentos tradicionais e os científicos, lado a lado, uma vez que ambos passam a ser vistos como objetos culturais, que expressam significados social e culturalmente construídos”. Essas diretrizes, juntamente com a promoção do diálogo intercultural, ganham grande importância na formulação de uma proposta curricular intercultural, pois contribuem para o respeito à diversidade das culturais indígenas e para um equilibrado relacionamento político entre os demais povos.

O termo intercultural, então, exige mais do que o respeito e o reconhecimento de uma diversidade; ele procura identificar, desnaturalizar e questionar os problemas e conflitos causados nas relações e condições históricas e atuais, da dominação, da exclusão e desigualdade; ele busca a transformação da sociedade numa perspectiva decolonial. (ESPAR, 2014, p. 64)

Nesse sentido, percebe-se uma estreita relação entre currículo e interculturalidade, quando se leva em conta a oferta de um modelo de educação que seja realmente diferenciado e específico a cada povo ou etnia. Construída nesta linha de pensamento, essa proposta curricular vai exigir necessariamente mudanças estruturais na Educação, tais como uma ampla adequação dos livros didáticos à proposta de educação diferenciada e específica e um processo de formação de professores que em muito leve em conta os interesses das diversas culturas indígenas.

Nesse campo de desafios o currículo, entendido como “resultado de um discurso e de uma intencionalidade política” (GHEDIN, 2007, p. 18) deve promover uma educação para o reconhecimento do outro, o diálogo entre os diferentes grupos

socioculturais, valorização da diferença, a construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade. (CANDAUI, 2008, p. 54)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Intercivilizacional, em muito a ser estruturada e ampliada às comunidades indígenas, enquanto modelo educacional tem por finalidade resgatar e promover o respeito e estudo das culturas dos nossos ancestrais. Enquanto política pública, sinaliza para a construção de uma sociedade onde prevaleça os respeito às diferenças e o progresso dos princípios democráticos em todas as instancias sociais.

Dado o gigantismo da ideia imbuída neste projeto de sociedade, os desafios que competem aos entes públicos e privados responsáveis revestem-se das mesmas dimensões, criando, assim, a necessidade de formulação de vários projetos auxiliares, como a ampliação da oferta de formação para professores bilíngue e o fomento ao debate curricular que viabilize esta proposta educativa.

Em uma sociedade que se pretende democrática, especialmente a brasileira onde praticamente inexistente o respeito às diferenças e impera em grande medida o preconceito e o silenciamento dos grupos tidos como subalternos, torna-se imprescindível um amplo e complexo processo de educação ou reeducação das pessoas, processo esse que deve começar com a promoção de educação de transgressão aos “valores” impostos pelos colonizadores cujos descendentes “deixados para trás”, insistem em não reconhecer o seu lugar na sociedade que humanitariamente os acolheu, e não respeitar nem reconhecer as civilizações dos territórios invadidos por seus ancestrais a partir de 1500. Grande medida dos descendentes dos colonizadores e refugiados de outros cenários geográficos, históricos e culturais da humanidade que atualmente constituem a população brasileira, insistem em ignorar o fato de que: (i) não são aceitos pelos descendentes de seus ancestrais europeus e de outros territórios geográficos, de onde imigraram para o atual Brasil como iguais; (ii) que atualmente estão vivendo e ocupando um território que hierárquica e historicamente é ocupado por outras civilizações com níveis de valores e consciência humana diferentes, e que têm o direito de ser, viver no território que atualmente é habitado tanto por descendentes das civilizações invadidas como por descendentes de europeus invasores e outros povos

imigrantes, refugiados de guerra, de crises econômicas de fome e miséria social vivenciadas em seus territórios ancestrais originários, que nos séculos passados foram acolhidos pelos governantes deste território como um gesto humanitário e solidário, e que, em muitos casos lhes concedeu trabalho e condições de vida, como acesso à terra, benefícios, que em muitos casos, os brasileiros natos não obtiveram do Estado brasileiro; (iii) os descendentes dos europeus colonizadores “deixados para trás” e outros povos imigrantes, com o final do processo administrativo da colonização formal, e os descendentes das civilizações invadidas que merecem o respeito e inclusão à atual sociedade nacional como iguais em dignidade e direitos de cidadania por serem humanos; (iv) se faz necessário reconstruir e interpretar os fatos históricos de modo a dar a cada um o seu lugar na sociedade nacional atual. Os descendentes de europeus e outros povos imigrantes, que atualmente vivem no território brasileiro, são brasileiros juridicamente e contribuem com a cultura nacional, não são melhores que os descendentes dos povos originários que por direito de ocupação anterior, possuem o território invadido que atualmente é a casa de todos; (v) entendemos que, de acordo com a pedagogia sistêmica, os descendentes dos povos europeus e outros imigrantes (pelo princípio da hierarquia de ordem de existencia no território, pois chegaram depois das civilizações que já habitavam o território) “deixados para trás” por suas lideranças coloniais e governamentais, devem manter uma atitude de humildade, gratidão, honra e respeito aos povos e civilizações originárias, que os acolheram, e, atualmente, compartilham o território ancestral, os alimentos, os hábitos de higiene, as plantas medicinais, as festas, a espiritualidade, o respeito à natureza, a vida em comunidade e tudo o que representa a unidade na diversidade nacional atual. Toda educação e todo currículo para ser justo precisa ser multicultural, intercivilizacional. Valorizar a dignidade da pessoa humana. Valorizar o que nos torna humanos: a criatividade, a soberania, a liberdade, o livre arbítrio, a vontade, o poder pessoal individual, a unicidade, a unidade na diversidade civilizacional humana.

REFERÊNCIAS

BANIWA, Gersem dos Santos Luciano. O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Coleção Educação Para Todos. Brasília, novembro de 2006.

BRASIL. **Constituição Federal** [1988]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 31 de Janeiro de 2019.

BRASIL. **Lei nº 9394**, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 31 de Janeiro de 2019.

CANDAU, Vera Maria. **Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença**. Revista Brasileira de Educação v. 13 n. 37 jan./abr. 2008.

ESPAR, Vitória Teresa Da Hora. **Processo De Estadualização Da Educação Escolar Indígena E Desafios Para Um Currículo Intercultural** (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal De Pernambuco. Recife, 2014.

HENRIQUES, Ricardo et al. **Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola**. Cadernos SECAD. Secretário de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília – DF Abril de 2007.

GIL, Antônio Carlos. **Como elabora Projetos de Pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GHEDIN, Evandro. **Teorias do currículo**. In: GHEDIN, Evandro (org.) **Currículo: Avaliação e gestão por projetos no ensino médio**. 2ª ed. Manaus: Editora Travessia/SEDUC, 2007.

GRUPIONI, Luiz Donizete Benzi. Contextualizando o campo da formação de professores indígenas no Brasil In: GRUPIONI, Luiz Donizete Benzi. Brasília (org.). **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetizada e Diversidade, 2000.

LOPES DA SILVA, Aracy. Educação para a tolerância e os povos indígenas no Brasil. In: **Povos Indígenas e Tolerância: Construindo práticas de respeito e solidariedade**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001.

MACEDO, AURINETE SILVA. **Saberes Tradicionais Krahô E Educação Escolar Indígena: Um Diálogo Possível na Escola Indígena 19 de Abril Araguaina**. Dissertação (Mestrado em Ensino de Língua e Literatura) 2015.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; DA SILVA, T. T. Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: uma introdução. In: **Currículo, Cultura e Sociedade**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

PILETTI, Claudino. **Didática Geral**. 23ª ed. São Paulo: Editora Ática, 2002.

PERRELLI, Maria Aparecida de Souza. “Conhecimento Tradicional” E Currículo Multicultural: Notas Com Base Em Uma Experiência Com Estudantes Indígenas Kaiowá/Guarani. *Ciência & Educação*, v. 14, n. 3, p. 381-96, 2008.

SACRISTÁN, J. Gimeno. *Compreender e transformar o ensino*. 4º ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

TEIXEIRA, Vanessa Corsetti Gonçalves & LANA, Eliana dos Santos Costa. *Interculturalidade E Direito Indígena à Educação – A Política Pública de Formação Intercultural de Professores Indígenas do Brasil*, 2012.

URQUIZA, Aguilera. *A Interculturalidade Como Ferramenta Para Descolonizar A Educação – Reflexões A Partir Da Ação ‘Saberes Indígenas Na Escola. Articul. constr. saber*, Goiânia, v.2, 2017.

Agradecimentos:

À UFAM por meio do PPGECH/IEAA pela oportunidade de desenvolvimento acadêmico realizando uma pesquisa em nível de mestrado na área de ensino.

À FAPEAM pelo apoio financeiro da bolsa de mestrado à primeira autora.

CAPES/MEC/Brasil/Programa PROCAD/AMAZONIA, PPGE-UFAM/PPGE-UFPA-PPGE-UFMT, ref. 8881.314288/2019-0. Pelo apoio financeiro como professora visitante no exterior, sênior, (2019) à segunda autora, orientadora da pesquisa de mestrado.

Recebido em: 20/4/2019. Aceito: 17/11/2019.

Sobre autoras e contato:

Alcioni da Silva Monteiro – Licenciada em Artes e Pedagogia, Mestranda em Ensino de Ciências e Humanidades, UFAM/PPGECH, IEAA, Humaitá-Amazonas, Brasil. Bolsita FAPEAM/AM.

E-mail: alcionimonteiro@hotmail.com

Suely A. do N. Mascarenhas – Pedagoga com doutorado em Psicopedagogia, UDC, Espanha (2004). Professora DE, UFAM, colaborando na graduação e pós-graduação em PPG’s da UFAM. (PPGE/PPGECH). Líder de grupos de pesquisa UFAM. Professora visitante no exterior sênior, (UNAM-FES Iztacala, Tlalnepantla, Estado de México, México e Universidade de La Salle, Bajío, León, Guanajuato, México), Processo CAPES/MEC/Brasil/Programa PROCAD/AMAZONIA, ref. 8881.314288/2019-0) e estágio de pós doutorado. (2019), orientadora da pesquisa.

E-mail: suelyanm@ufam.edu.br