



<https://doi.org/10.5281/zenodo.11479262>

e-ISSN: 2177-8183

**AS EXPRESSÕES SOCIOCULTURAIS E O CURRÍCULO ESCOLAR  
INDÍGENA**

**SOCIOCULTURAL EXPRESSIONS AND THE INDIGENOUS SCHOOL  
CURRICULUM**

**LAS EXPRESIONES SOCIOCULTURALES Y EL CURRÍCULO ESCOLAR  
INDÍGENA**

*Kátia Maria Rodrigues Gomes*

katia.rgomes@upe.br

Doutoranda em Ecologia Humana e Gestão Socioambiental

Universidade Estado da Bahia – UNEB

Professora na Universidade de Pernambuco.

*Wbaneide Martins de Andrade*

wandrade@uneb.br

Doutora em Etnobiologia e Conservação da Natureza.

Docente da Universidade do Estado da Bahia - UNEB

*Carlos Alberto Batista Santos*

cabsantos@uneb.br

Doutor em Etnobiologia e Conservação da Natureza.

Docente da Universidade do Estado da Bahia - UNEB

**RESUMO**

Diversos pesquisadores buscam conhecer e compreender o fazer pedagógico da educação escolar indígena (EEI) brasileira que atenda às especificidades dos povos originários e respeite os interesses socioeconômicos e culturais dessas comunidades. Este artigo objetiva discutir a importância das representações socioculturais indígenas e a sua inserção no currículo escolar. Buscamos identificar como ocorre a inserção das expressões socioculturais no currículo da EEI. Para conhecer essa práxis, foram entrevistados professores e professoras indígenas das etnias Pataxó, Kiriri, Pankararé, Tumbalalá – estado da Bahia – e Truká, Pankararu e Kapinawá – em Pernambuco, que relataram seus fazeres dentro de uma proposta curricular direcionada às necessidades pedagógicas

A07-1

intercultural, diferenciada, específica, bilingüe e comunitária. Tal prática, de acordo com os/as entrevistados/as, contribui para fortalecer suas identidades, como também construir o currículo intercultural, o que pode repercutir em uma sociedade com menos preconceitos e desigualdades.

**Palavras-chave:** Expressões socioculturais indígenas. Currículo intercultural. Educação escolar indígena.

## ABSTRACT

Several researchers seek to know and understand the pedagogical practice of Brazilian indigenous school education (EEI) that meets the specificities of the original peoples and respects the socioeconomic and cultural interests of these communities. This article aims to discuss the importance of indigenous sociocultural representations and their inclusion in the school curriculum. We seek to identify how sociocultural expressions are inserted into the EEI curriculum. To learn about this praxis, indigenous teachers from the Pataxó, Kiriri, Pankararé, Tumbalalá – state of Bahia – and Truká, Pankararu and Kapinawá – in Pernambuco, ethnic groups were interviewed, who reported their activities within a curricular proposal aimed at intercultural, differentiated, specific, bilingual and community pedagogical needs. This practice, according to the interviewees, contributes to strengthening their identities, as well as building the intercultural curriculum, which can have repercussions on a society with less prejudice and inequalities.

**Keywords:** Indigenous sociocultural expressions. Intercultural curriculum. Indigenous school education.

## RESUMEN

Varios investigadores buscan conocer y comprender la práctica pedagógica de la educación escolar (EEI) indígena brasileña que atiende a las especificidades de los pueblos originarios y respeta los intereses socioeconómicos y culturales de estas comunidades. Este artículo tiene como objetivo discutir la importancia de las representaciones socioculturales indígenas y su inclusión en el currículo escolar. Buscamos identificar cómo se insertan las expresiones socioculturales en el currículo de la EEI. Para comprender esta praxis, fueron entrevistados profesores indígenas de las etnias Pataxó, Kiriri, Pankararé, Tumbalalá – estado de Bahía – y Truká, Pankararu y Kapinawá – en Pernambuco, quienes relataron

sus actividades dentro de una propuesta curricular orientada a necesidades pedagógicas interculturales, diferenciadas, específica, bilingüe y comunitaria. Esta práctica, según los entrevistados, contribuye a fortalecer sus identidades, así como a construir el currículum intercultural, lo que puede repercutir en una sociedad con menos prejuicios y desigualdades.

**Palabras clave:** Expresiones socioculturales indígenas. Currículum intercultural. Educación escolar indígena.

## INTRODUÇÃO

A educação escolar indígena específica e diferenciada assume atualmente, no Brasil, um importante papel político, já que a práxis pedagógica dessa escola está relacionada à valorização da identidade cultural de cada etnia. Essa proposta de educação tem na interculturalidade e na autonomia, a base fundamental, através da qual os sujeitos envolvidos constroem e utilizam nos seus próprios fazeres (Delmondez; Pulino, 2014).

Melià (2008) afirma que, a educação indígena por ser um movimento coletivo e, ao mesmo tempo, particular, favorece a liberdade dos sujeitos, bem como os eventos artístico-culturais de determinado povo. Segundo o autor, a educação indígena acontece com os ensinamentos dos costumes no decorrer dos tempos, e são transmitidos oralmente pelos mais velhos aos mais novos, seguindo a tradição dos povos.

O filósofo e pesquisador indígena brasileiro, Gersem Baniwa, conceitua a educação indígena como aquela que se refere à transmissão e produção dos saberes próprios dos povos indígenas, enquanto que a educação escolar indígena é aquela que transmite e produz os conhecimentos indígenas e não indígenas, através da escola, mesmo sendo esta instituída pelo colonizador (Baniwa, 2006).

Para Daniel Munduruku - escritor, professor e ativista indígena brasileiro -, a educação indígena mantém a lógica da ressignificação dos símbolos que permite às gentes indígenas passear pelo passado usando instrumentos do presente e vice-versa. É o momento em que a memória absorve elementos novos e faz com que a cultura se auto-ressignifique e dê respostas criativas às novas demandas trazidas pelo desencontro iniciado com a chegada dos europeus (Munduruku, 2009).

Walsh (2009), segue a perspectiva da interculturalidade crítica, isto é, aquela que exige mudanças das estruturas e relações sociais e de poder com a finalidade de garantir que os pensamentos e saberes, produzidos pelas comunidades indígenas, sejam tratados de modo equivalente àqueles que operam em outras comunidades, territórios, além dos conhecimentos científicos abordados nas escolas não indígenas.

Secchi e Prates (2015) afirmam que a escola indígena é constituída em dois polos: o de escola enquanto instituição externa que vem sendo incorporada à realidade indígena e o de escola indígena dirigida aos estudantes dos diferentes povos originários, logo trata-se necessariamente de uma escola intercultural, já que ancora os conhecimentos das sociedades que historicamente a instituíram, bem como os saberes oriundos das populações específicas que passaram a incorporá-la.

Para Grunewald (2009), a interculturalidade entra no cenário brasileiro com o desafio de fazer acontecer o diálogo entre as etnias indígenas e a sociedade, de modo que se percebam as diferenças não como sinônimos, mas como pensamento plural.

Essa condição intercultural estabeleceu uma nova perspectiva para a escola indígena, uma vez que a escola existente nas comunidades, desde o início da colonização, negava a identidade indígena e oprimia as expressões socioculturais dessas populações. Com a Constituição de 1988, a escola passa

a ser compreendida na perspectiva de valorizar as práticas diferenciadas e de contribuir para a afirmação da identidade, de maneira a assegurar a formação básica comum; além de considerar as culturas nacionais e regionais, utilizar a língua-mãe e os processos peculiares de aprender (Brasil, 1988).

Neste estudo propusemos discutir a significação/ressignificação das expressões socioculturais indígenas e a sua inserção no currículo escolar dos povos indígenas Pataxó, Kiriri, Pankararé, Tumbalalá no estado da Bahia, e com as etnias Truká, Pankararu e Kapinawá, em Pernambuco. Para atingir nossos objetivos, buscamos responder: como ocorre a inserção das expressões socioculturais no currículo da educação escolar indígena?

Partimos da hipótese de que as expressões socioculturais dos povos indígenas são vivenciadas em sala de aula e fazem parte do currículo de resistência, da resiliência proporcionando a manutenção da cultura desses povos. Assim, além da introdução, da metodologia e das considerações finais, este trabalho traz nos resultados e discussão, duas seções: a) O fazer intercultural na educação escolar indígena; b) As expressões socioculturais no currículo da educação escolar indígena.

## METODOLOGIA

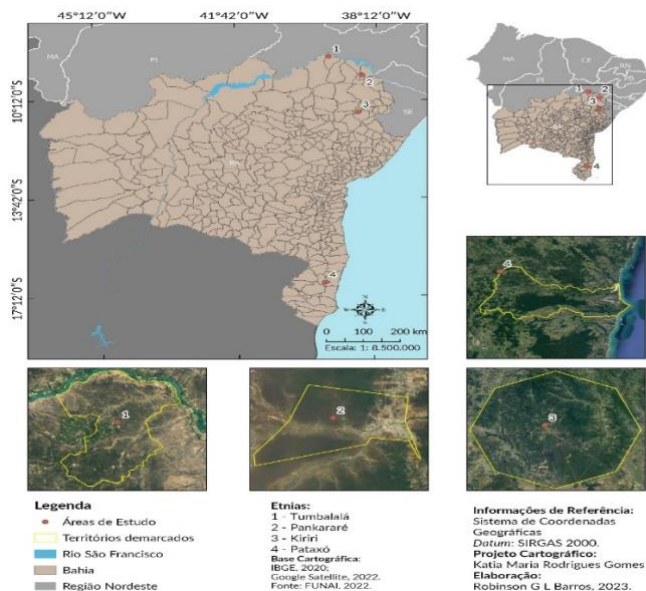
### Área de Estudo

Este estudo foi desenvolvido com a participação dos povos Pataxó, Kiriri, Pankararé, Tumbalalá no estado da Bahia (**Figura 1**), e Truká, Pankararu e Kapinawá, em Pernambuco (**Figura 2**), a partir de relatos de 22 professores indígenas com o mínimo de 5 anos de experiência em sala de aula. Sendo 10 professores e 12 professoras, com idade de 22 a 57 anos.

Para a realização desta investigação foi utilizada a pesquisa qualitativa, descritiva, com amostragem não probabilística, aleatória intencional (Albuquerque et al., 2014; Santos et al., 2016; Santos, 2018). A seleção dos participantes da pesquisa foi realizada através da técnica da bola de neve (*Snow ball*) descrita por Bailey (1994) caracterizada pela indicação pelos participantes iniciais, de outros e assim sucessivamente, até que seja alcançado o objetivo proposto: o ponto de saturação. A World Health Association (1994) sinaliza que o ponto de saturação se dá quando os objetivos do estudo são alcançados ou quando os novos partícipes não apresentam informações novas e/ou relevantes à pesquisa indicar pessoas já entrevistadas.

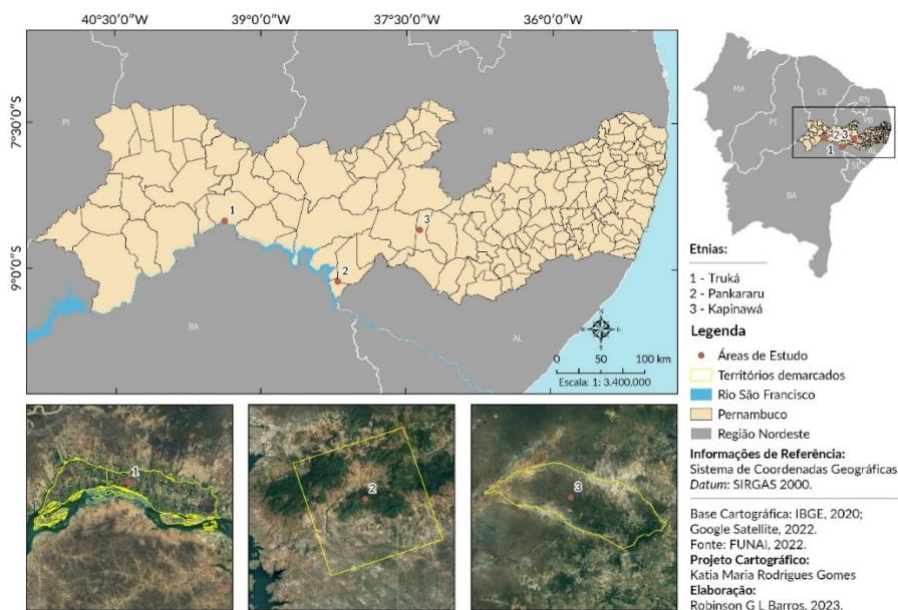
Essa técnica é útil também em pesquisas com grupos de difícil acesso (Vinuto, 2014). No presente estudo, a pesquisa de campo tornou-se de difícil acesso devido à pandemia da Covid-19.

Figura 01 – Localização das etnias Tumbalalá, Pankararé, Kiriri e Pataxó na Bahia



Fonte: Acervo dos autores (2023)

Figura 02 – Localização das etnias Truká, Pankararu e Kapinawá Pernambuco



Fonte: Acervo dos autores (2023)

## Procedimentos Metodológicos

Como pesquisa qualitativa, foi feita a seleção dos participantes, sem preocupação com a quantidade, uma vez que o objetivo aqui “não é contar opiniões ou pessoas, mas ao contrário, explorar o espectro de opiniões, as diferentes representações sobre o assunto em questão” (Gaskell, 2002, p. 68); de maneira não-aleatória intencional (Albuquerque; Cruz Da Cunha; Lucena; Alves, 2014; Santos; Albuquerque; Souto; Alves, 2016; Santos; Santos, 2018), na qual foram pré-definidos os entrevistados e utilizada a técnica denominada bola de neve (*Snow ball*) descrita por Bailey (1994). Foram entrevistados professores indígenas com, no mínimo, cinco anos de experiência em sala de aula na aldeia.

Devido ao isolamento social imposto durante o período pandêmico optou-se pela coleta dos dados através de entrevistas por videoconferência através do

aplicativo *Google Meet* e pelo *Whatsapp* através de chamadas de vídeo e de voz, quando os professores não tinham acesso ao computador pessoal. Importante destacar que foi através dessa ferramenta que aconteceram os primeiros contatos com cada professor/a, sendo realizado o convite para participar, além de esclarecer-lhes a natureza e os objetivos da pesquisa.

Em relação à natureza da entrevista, foi utilizada a entrevista narrativa que, de acordo com Weller e Otte (2014), busca romper com a rigidez imposta pelas entrevistas estruturadas e gerar textos narrativos sobre as experiências vividas que, por sua vez, permitem-nos identificar as estruturas sociais que moldam essas experiências, portanto, o tempo da entrevista foi livre para que cada professor/a pudesse articular suas ideias a seu modo.

Para análise de dados, foi desenvolvida a análise do *corpus*, a transcrição das entrevistas organizadas mediante procedimentos baseados em noções, temas e categorias previamente definidos, desenvolvido pela análise de conteúdo fundamentada por Bardin (2016), tendo como bússola orientadora as descrições das práticas curriculares, métodos e técnicas de ensino utilizadas pelos/as professores/as indígenas nas escolas de seus respectivos povos.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

### O fazer intercultural na educação escolar indígena

Historicamente a escola não indígena brasileira traz conteúdos relacionados aos povos originários apenas como uma herança, ignorando suas exigências na contemporaneidade. Edson Kayapó – professor de História Indígena e Educação Escolar Indígena, escritor, ambientalista, ativista indígena



brasileiro -, afirma que a escola não indígena brasileira tem proporcionado a continuidade das omissões históricas e o aumento de estereótipos sobre as populações indígenas, perfilados a interesses da supremacia colonizadora, deixando sob desconfiança o currículo que promove a imperceptibilidade dessas etnias (Kayapó, 2019).

Assim, a partir da necessidade de uma educação escolar que contemple a realidade indígena, professores/as, lideranças, pais e estudantes organizam-se para mudar suas histórias em relação à escola nas aldeias. Lutam pela escola que tem como características principais a afirmação identitária, a valorização das memórias, da língua materna e dos saberes dos seus povos, além da forte associação entre escola/sociedade/identidade (Henriques; Gesteira; Grillo; Chamusca, 2007). Características essas contempladas nos relatos dos/as professores/as participantes dessa pesquisa:

Nossas práticas nunca pode deixar (sic) de ter a comunidade como espelho, não existe a educação escolar indígena sem a terra indígena. Então eu tenho que sempre partir dessa reflexão: o que é terra? Para que que serve a terra e porque reclamamos essa terra? Quando eu faço isso, eu fortaleço esse sentimento de pertencer. Eu fortaleço esse pensamento dos que se foram, do que eles deixaram pra gente dar continuidade [...] eu preciso tá trazendo esse entendimento e fortalecendo além de ser fortalecido em casa é ele quem vai dar continuidade à luta. Então a educação escolar indígena, ela não pode nunca deixar de dizer eu tô na instituição, mas eu tô na sociedade... eu tô na instituição que só separa o muro, mas a comunidade está dentro dessa escola (Professora 3 – Truká/PE).

Reconhecer a escola como reflexo da comunidade e a comunidade como reflexo da escola porque quando esses alunos são da comunidade, eles fazem parte da comunidade, os seus pais, seus pares e quando a gente discute essa educação e qualquer projeto societário, ele vai refletir o que essa comunidade deseja e o que essa comunidade quer. Então isso é uma responsabilidade muito grande que a gente não discute só educação escolar, mas discute uma educação escolar comunitária, pois ela vai dialogar com a sociedade que ela vai refletir, né? Então, depende da atitude que você tomar nessa escola, vai refletir sobre a nossa própria comunidade (Professor 1 – Pataxó/BA).

Na sistematização das tendências pedagógicas contemporâneas da educação escolar indígena nos estados da Bahia e de Pernambuco, conforme os professores entrevistados, o PPP (Projeto Político Pedagógico) da escola indígena é elaborado para atender as especificidades de cada povo e não a cada instituição escolar. O PPP tem como base os eixos estruturadores (Organização, Terra, História, Interculturalidade e Identidade) fundamentais que refletem aspectos essenciais à sobrevivência e reelaboração cultural dos povos nesses estados e ajudam os/as professores/as e estudantes na problematização, elaboração e organização dos conteúdos que são trabalhados na escola (Gomes, 2014).

O currículo vivenciado através da escola indígena é trajetória contínua de luta pela transformação da escola imposta pelo colonizador. Essa escola torna-se instrumento que modifica a realidade e organiza o pensamento autônomo e potencializa uma prática autoral em busca de seus direitos, respeito aos saberes locais e às tradições de seus povos. Para os professores/as Truká, a escola precisa dialogar com os saberes da sociedade envolvente e suas crianças e jovens precisam entender que cada povo tem sua cultura própria, diferente umas das outras. São apenas culturas diferentes (Truká, 2007).

Nessa perspectiva, Urquiza afirma que, através da educação escolar, as etnias indígenas podem lutar por seus direitos e dialogarem de forma construtiva com a diversidade cultural brasileira. Sendo assim, “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 renunciar à afirmação de suas múltiplas identidades e projetos de autonomia”. (Urquiza, 2017, p. 54).

Para as etnias partícipes deste estudo, a estrutura da educação escolar indígena em cinco pilares: específica, diferenciada, intercultural, bilíngue e

comunitária, a qual potencializa a autonomia do seu povo, bem como fortalece os saberes locais e suas tradições, como relata o professor Pankararu:

Ela é intercultural por quê? Porque vou trabalhar vários conhecimentos e vários saberes e os saberes só do meu povo Pankararu? Não! Os saberes de outros povos, por isso que ela é intercultural. É específica. Por quê? Por que ela é específica? É específica porque eu vou trabalhar os conhecimentos de Pankararu. O que é o praiá? A confecção dos instrumentos que trabalham... qual a importância de trazer lá no terreiro... então ela é específica. Por que que ela é diferenciada? Ela é diferenciada exatamente porque trabalha nesse... nesse... nesse mundo, nesse universo do tradicional e da base comum diferenciada, intercultural e por que é bilíngue? No nosso caso, a gente não utiliza essa... esse viés do bilinguismo por quê? Porque a gente não fala outra língua, infelizmente... só fala a língua portuguesa, mas tem um povo aqui em Pernambuco que fala ainda outra língua que são os Fulni-ô de Águas Belas. Eles falam a língua chamada ia-tê e eles conseguem se comunicar em ia-tê né? O ia- tê é uma língua Fulni-ô né? aí por isso que foi colocado dentro... dessa perspectiva de educação escolar indígena a gente colocou específica diferenciada intercultural é bilíngue E por que que é uma educação comunitária? Por que a gente pode usar o espaço de terreiro, pode usar casa de um... de um indígena, pode usar um pé de Quixabeira, um pé de uma árvore frondosa para fazer uma aula diferente com os alunos por isso que a educação é comunitária (Professor 7 – Pankararu/PE).

No discurso do professor Pankararu, observamos que a Educação Escolar Indígena (EEI) é instrumento de afirmação das identidades étnicas e associação indispensável entre escola e sociedade em harmonia com os projetos societários de cada etnia, a fim de garantir que a cultura e os saberes

ancestrais sejam respeitados e valorizados a partir de uma escola intercultural, específica, diferenciada, bilíngue e comunitária. Nessa direção, o RCENEI (Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas) já define a escola indígena como comunitária “porque é conduzida pela comunidade indígena, de acordo com seus projetos, suas concepções e seus princípios. Isto se refere tanto ao currículo quanto aos modos de administrá-la” (Brasil, 1998).

### **As expressões socioculturais no currículo da educação escolar indígena**

Antes de se discutir sobre as expressões socioculturais no currículo indígena, é importante destacar aqui a diferença que há em relação à Educação Indígena (EI) e a Educação Escolar Indígena (EEI). Silva (2015) afirma que a primeira é aquela vivenciada e praticada pelos indígenas em seus aldeamentos. Logo, a EI é bem mais ampla daquela que acontece na escola. Já a EEI é compreendida como a educação que trata o ensino de maneira diferenciada, específica, bilíngue e intercultural nas escolas em seus territórios indígenas (Silva, 2015).

Em concordância com Silva (2015), a professora do povo Pankararé assim define esses tipos de educação:

A EEI é aquela que a gente trabalha aquele conteúdo para aquela criança e trabalha junto com aquele conteúdo dentro de uma interculturalidade. A sua cultura, essa tradição... é a educação indígena, a educação que a criança nasce tendo... ela aprende junto com a sua família no ambiente familiar e traz também como contribuição para a escola. Essa educação do que ela é de como ela vive... então a escola ajuda a criança a ler e escrever, né? mas na escola também escuta essas crianças, o que elas têm para oferecer que é justamente quando estamos no nosso ritual, cada uma quer cantar o seu tipo... quer dançar da sua maneira, dos pais... então a educação indígena ela é uma educação. Só que... a diferença é que uma a gente trabalha com conceitos, com conteúdo mais específicos dentro de uma sala de aula e a outra, a gente não utiliza tanto os

conceitos e os conteúdos, mas valoriza as histórias, né? A vida... a forma particular que cada família tem de viver, de sobreviver... de sobrevivência na natureza no seu dia a dia. É aquela educação de respeitar os mais velhos e tomar bênção a cada um que chega. Então é isso que eu entendo de educação escolar indígena e educação indígena. É que uma depende da outra e que é de extrema importância que as duas caminhem juntas (Professora 2 – Pankararé/BA).

Observamos, portanto, na fala da entrevistada, que a Educação Indígena é intrassocial, isto é, ocorre no contexto social em seus territórios, visto que cada povo indígena tem suas formas legítimas e tradicionais de educação definidas pela propagação oral dos saberes ancestrais. Essa transmissão de saberes e valores não deixa de ser vivenciada na escola, de modo que a educação escolar é realizada em parceria com a educação experienciada dentro das aldeias. Elas acontecem de forma indissociável. Não há educação escolar indígena sem a educação indígena. É a própria construção concomitante de um saber intercultural que substancia a escola indígena.

Os povos indígenas brasileiros conquistaram o reconhecimento dos seus direitos na Constituição Federal promulgada em 1988, como também foi reconhecido o direito de serem indígenas com suas expressões socioculturais. Expressões essas consideradas, tratadas, valorizadas e ressignificadas nas suas diversidades socioculturais a partir do processo intercultural de ensino e aprendizagem (Silva, 2022), uma vez que, a EEI reassocia a escola à sociedade e determina novas interpretações e atribuições a partir de interesses e demandas peculiares a cada povo indígena. Assim, “a escola indígena será específica a cada projeto societário e diferenciada em relação a outras escolas, sejam de outras comunidades indígenas, sejam das escolas não-indígenas” (Henriques; Gesteira; Grillo; Chamusca, 2007, p.21). A ressignificação das expressões socioculturais está presente nas falas de muitos/as entrevistados/as:

[...] na aula hoje, quem vai trazer a oralidade vai ser aquele que não passou pela universidade, vai ser aquele que não passou pelo magistério, vai ser o ancião. Por que essa figura? Por que eu trago pra escola? Porque eu trago o sentimento de empoderar... a presença de um ancião na escola... de um cacique na escola (Professora 4 – Truká/PE).

Acreditamos que, o ancião ou o cacique aqui citado, seja o autor a quem Walter Benjamin (1996) faz menções, já que agora o indígena é o autor que conta sua própria história, sua autoria constrói a autonomia de sua fala. Para o referido autor, é aquele que realiza e suscita cenários para elaborar e narrar suas vivências cotidianas, já que para este estudioso, o ato de falar sobre si, coloca o sujeito no seu “lugar de pertença” (Benjamin, 1994).

Para Baniwa (2006), a educação indígena diferenciada estampa vitórias no que diz respeito ao estado de direito dos povos originários. Essa proposta educativa manifesta-se no âmbito da educação brasileira, com o propósito 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).

O professor de História indígena, Edson Kayapó, destaca que, muitas vezes, a história e a cultura das etnias indígenas nas escolas têm como foco os fracassos e os revéses que esses povos sofreram ao longo do tempo, dissimulando, portanto, as histórias das lutas e resistências pela continuidade dos costumes e tradições. Por isso, a comunidade escolar indígena se empenha para que as expressões socioculturais do seu povo estejam presentes na práxis pedagógica de suas escolas, uma vez que, os saberes são construídos e reconstruídos nas práticas culturais e vivências no território, junto aos mais

velhos. Através deles reaprendem-se e renovam-se as culturas, as relações com a natureza, consideradas relevantes para a própria sobrevivência material e imaterial dos povos (Kayapó, 2019).

Essa práxis intercultural é vivenciada pelos aldeados no cotidiano escolar de modo que são reescritas outras versões das Ciências, da Química, da Física e de outras áreas de conhecimento que já foram universalizadas através dos livros e outros tipos de materiais didáticos, conforme relatam os/as professores/as entrevistados/as:

Por que que eu trago as plantas medicinais pra escola? Pra trabalhar Ciência, pra trabalhar Química. Por que que eu trago a roda d'água pra escola pra trabalhar Física? Onde é que a Física tá aqui dentro? O que ela tem a ver com nosso povo, com nossos mais velhos? Então... como eu tava dizendo... quando vc entra na escola indígena, na Capitão Dena, na qual eu trabalho, você lá vai encontrar bananeira, manjeriçã, babosa, você vai encontrar couve...você vai encontrar várias plantas medicinais e várias frutas também. Por quê? Porque ali é o currículo da escola. Porque aquilo é comunidade. Aquilo é comunidade. Por que aqui tem banana, tem coco? Porque o nosso povo... ele produz. É uma identidade (Professora 4 – Truká/PE).

Nossa aprendizagem... a gente zela pelo nosso ambiente de trabalho, mas com toda a autonomia que o professor indígena pode ter na sua sala de aula: cantando, dançando o Toré com seus alunos, nos pintando, participando dos festejos das tradições e aí trabalhando na nossa sala de aula sem ter medo que alguém chegasse e dissesse que a gente tava imaginando o momento da nossa... da nossa aula. (Professora 2 – Pankararé/BA)

As vivências relatadas acima, remete-nos ao que Silva (2022) destaca sobre a relevância de se reconhecer através da própria realidade, ou seja, os/as

professores indígenas apropriam-se dos saberes que foram e são, elaborados e reelaborados por meio das relações sociais dentro da comunidade e são empoderados através da educação escolar indígena. São as novas abordagens que Bittencourt (2013) sinaliza como possibilidades para se rever o que a escola brasileira oferta aos indígenas, como também reconsiderar os espaços sociais ocupados por eles. Para esta autora, tal panorama aflui com o respeito à diversidade sociocultural nacional, dando notoriedade aos projetos de empoderamento produzidos pelos próprios povos na atualidade.

Na prática curricular intercultural do povo Kiriri na Bahia, as expressões socioculturais ganham essa nova abordagem. Um exemplo que os professores dessa etnia apontam é a ressignificação da semana do “índio” na escola. Antes lhes apresentado, pela escola do não indígena, a partir de uma visão romântica e estereotipada:

No mês de abril esse assunto é pensado com mais carinho com mais efetividade. Em cada área são detalhados a busca e a pesquisa-ação são para que os alunos faça um trabalho mesmo de pesquisa e vão a campo... arregaçada mesmo as mangas, trabalhar com produção de vídeo, produção de cartazes, escrita de poemas de história da vivência... falar sobre o artesanato... um tema que vem abraçar realmente os assuntos que inquieta também as aldeias, as lideranças o que tá no momento... mais... assim... no auge, vamos dizer assim, voltado à cultura indígena. Como é abordado o assunto alimentação, artesanato, costumes e crenças, a dança do Toré que é o nosso ritual, o canto, os comportamento, todas essas... esses conteúdos que são trabalhados para o fortalecimento da identidade cultural e o revezamento de questões que estão adormecidas como na questão da língua, alguns costumes tradicionais que tá na... na mente dos nossos anciões (*sic*). Esses assuntos vêm para as discussões e é feito a sistematização no papel e aí como os estudantes, a gente faz e trabalha na prática onde nos dias 19, na véspera no dia 19, é feito toda essa exposição,



apresentações... tudo que foi teoria na pesquisa para ir para a prática e vem os jogos, as apresentações dos desfiles, as exposições dos alimentos e também das bebidas, das experiências que são feitas na prática, como na área de exatas, na área de ciência. Cada professor recebe as suas tarefas, suas responsabilidades, em cada grupo de estudante, onde é feita assim aquela festa com a participação dos pais, da família com a liderança é... assim... é um dia que é feito além de viver os costumes tradicionais apresentada e referenciada pelas lideranças pelos grupos de ciência e pelos mais velhos é também esse momento de apresentação por parte dos estudantes, até porque é um momento de devolutiva para os pais, do que se trabalha na sala de aula... é... durante os meses anteriores... é um momento... assim, bem interessante mesmo e de conteúdo riquíssimo na nossa prática pedagógica (Professora 5 – Kiriri/BA).

Identificamos, nos discursos supracitados, que a escola indígena tem buscado fortalecer-se através da autonomia que gera o empoderamento da população indígena. Sendo assim, os costumes, as crenças, as vivências, culturas e tradições estão interligados com o ontem e o hoje; como bem salientou a professora Kiriri ao afirmar que os “conteúdos são trabalhados para o fortalecimento da identidade cultural e o revezamento de questões que estão adormecidas, como na questão da língua e alguns costumes tradicionais ...” (Professora Kiriri). Dessa maneira, tentam combater o desaparecimento das tradições através da resiliência e da ressignificação das expressões socioculturais dessas etnias no convívio com o não indígena (Kayapó, 2019).

Para complementar essas proposições, a convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) reconhece a “diversidade indígena coletiva” como Povos Indígenas. Esse reconhecimento pode ser considerado como um progresso, por considerar a diversidade dessas etnias e suas autonomias (Oliveira, 2008). Em simetria a essa definição de povos indígenas, compreende-

se “a diversidade de práticas e atos sociais e discursivos, realizados por sujeitos individuais ou coletivos, no sentido de deslocar determinadas posições hegemonicamente constituídas” (Cesar, 2002, p. 68).

Contrário à compreensão da diversidade indígena coletiva enquanto povos está aquilo que, muitas vezes, ensina-se sobre os índios na escola, basicamente associado às imagens midiáticas: um índio generalizado, desvinculado de um povo indígena, um biotipo de indivíduos da Região Amazônica e do Xingu: de cabelos lisos, olhos puxados, corpos pintados e enfeitados de penas, nus, exóticos, moradores das matas, etc. Habitantes de “tribos” e assim considerados como rudimentares, arcaicos, primitivos, etc. Além de perpetuados pela literatura romântica do Século XIX, exibidos como “índios belos e ingênuos, valentes guerreiros e ameaçadores canibais, ou seja, bárbaros, bons selvagens ou heróis” (Silva, 2015).

Seria, então, a construção da autoria/autonomia, definida por César (2011), enquanto práticas coletivas, isto é, para que o sujeito-autor (ouvinte/falante, escritor/leitor) se constitua, este sustenta-se no sujeito político, que já se sustenta na própria práxis e afirma sua diferença a partir de sua identidade, memória e posição discursiva. Como diz a autora, um “sujeito operante” que escolhe, deseja, sonha e transforma-se (César, 2011). Essa autoria/autonomia é reafirmada na fala do professor Pankararu quando diz que:

Então a gente trabalha na visão pós crítica de currículo... a gente não tem aquele... aquelas... a gente não trabalha datas comemorativas, Dia do Professor, dia de índio, dia de não sei o quê, Dia do Soldado, dia do descobrimento... Descobrimto? Que descobrimto? A gente não trabalha isso não! É independente... a gente não trabalha com datas... trabalha vivência mesmo... interpretando os significados dos processos históricos, né...nos conteúdos (Professor 7 – Pankararu/PE).

Nessa mesma linha, Freire (2011) já insistia em uma escola libertadora, à luz da dialogicidade, da troca, da criticidade, da solidariedade, da autonomia e do respeito aos sujeitos. Essa escola está presente nos relatos dos/as professores/as indígenas quando argumentam sobre a importância de se trabalhar essa postura crítica e autônoma a partir das especificidades da sua gente, visto estarem imbuídos em despertar a criticidade em suas crianças e seus jovens, proporcionando-lhes o conhecimento da sua história, de seus direitos e deveres:

A gente trabalha uma visão pós crítica de currículo nesse sentido... a gente faz com que o aluno vai entendendo numa visão mais crítica, por exemplo, a gente... tinha uma visão... a gente trabalha a história do Brasil numa perspectiva de invasão né? A gente trabalha como invasão! O nosso Brasil foi invadido, por quê? Na Perspectiva indígena! Na perspectiva eurocentrista não. Eles descobriram... Eles não sabiam que existia... acharam... descobriu o quê? Se descobre o que tá abandonado, mas isso tem um olhar subjetivo, por quê? Porque não tava nada abandonado. A gente tinha os indígenas... os aborígenes daqui da nossa terra que já tinham uma organização própria... já tinham um padrão de civilização próprio, peculiar agora o europeu é que não aceitou! Disse: Não! Isso aqui não é de Deus, são demônios... essa língua não existe, tem que falar português. Isso vindo na óptica do eurocentrismo e tal... a gente trabalha nesse sentido, né? Nessa visão pós crítica de currículo (Professor 7 - Pankararu/PE).

Conforme o relato do professor Pankararu, o currículo da escola indígena vislumbra a criticidade do sujeito enquanto instrumento de saber, de poder e de identidade. Percebemos também que ao citar a visão pós-crítica de currículo, o educador não desconsidera as teorias críticas, já que estas tratam de um “um espaço de contestação, uma outra forma de olhar a realidade e um compromisso político com o que pensamos e com o que fazemos. Seria, então, uma forma de aprofundamento e ampliação às teorias críticas” (Pacheco, 2001, p. 51).

As culturas transmitidas através do fazer pedagógico na escola indígena prevalecem com a ressignificação de uma herança histórica, cultural e de luta.

Essa ressignificação propicia a afirmação e o reconhecimento das identidades, sem lhes negar as influências das culturas do não indígena. No curso dos próprios movimentos, esse fazer pedagógico se autoriza e reforça seus projetos de afirmação étnica e empoderamento político (Gomes, 2014). Essa práxis é afirmada no relato do professor do povo Pataxó:

A gente também tem vários livros indígenas... é construído por indígena, inclusive alguns são de raiz de vivência do povo Pataxó e inclusive foram... sistematizado através do magistério indígena ... e também traz a prática do próprio ancião, da entrevista, da roda de conversa. Então faz... é dentro desse âmbito que é trabalhado a educação escolar aqui, fazendo essa aula também com projetos que eles vão trazendo os anciãos para falar dessa vivência... um depoimento... essas práticas mudam um pouco a aula. (Participante 1 – Pataxó/BA)

O relato do professor Pataxó permite-nos observar que há uma educação bem anterior à própria educação escolar indígena: aquela que ressalta e valoriza o conhecimento ancestral presente nos costumes e tradições das etnias. No discurso acima, o partícipe salienta a importância do material didático produzido pelos próprios indígenas, bem como a transmissão oral das experiências dos mais velhos para seus estudantes. Tais ações apontam o respeito pelos anciãos enquanto portadores da vivência e dos saberes tradicionais, além do enriquecimento cultural nas aulas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A luta dos povos indígenas para garantir, aos seus estudantes, o acesso à Educação Escolar Indígena de forma intercultural, diferenciada, diversificada, bilíngue e comunitária, parte também do princípio de significação e

ressignificação no ambiente escolar das expressões socioculturais presentes no cotidiano dos estudantes indígenas fora da escola.

Os/as educadores indígenas trazem para a realidade escolar os saberes transmitidos oralmente através dos mais velhos dentro da aldeia. Travam uma luta constante por uma escola que favoreça às mudanças a partir dos fazeres específicos, diferenciados e interculturais que podem empoderar a afirmação da identidade étnica e que afirma o/a indígena como sujeito de direito.

O RCENEI (Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas) coloca que a escola não deve ser o único local de aprendizagem. A própria comunidade está repleta de sabedoria para ser passada aos seus: são os princípios e artefatos da educação tradicional das etnias indígenas. Tais saberes não são divergentes com os conhecimentos da escola atual (Brasil, 1998).

As expressões socioculturais indígenas fortalecem a autoria/autonomia dos povos originários, empoderam o/a estudante indígena a dizer não ao estereótipo de “índio” que a sociedade nacional lhe tem atribuído e se faz presente em quase todos os livros didáticos no Brasil.

Destacamos a relação do fazer pedagógico com os significados e/ou ressignificados das representações socioculturais vivenciados na escola e além desta. Os/as professores/as sabem a importância de construir, junto com seus estudantes, a autonomia do conhecimento de um povo que, mesmo tendo convivido com a cultura do não indígena, sofrido preconceitos e perseguições, não deixou de agir em prol de seu empoderamento identitário.

Assim, os/as professores/as indígenas participantes dessa pesquisa sinalizam aspectos pertinentes que possam ser discutidos e considerados na prática pedagógica indígena, enquanto escola intercultural, específica, diferenciada e comunitária. É preciso estar atento e questionar as práticas e imposições colonialistas, proporcionando uma educação voltada à valorização dos saberes indígenas.

Ao longo da pesquisa foi possível observar a necessidade de construir, com as comunidades indígenas, um currículo intercultural que dialogue entre os saberes tradicionais e a base comum curricular de modo que se valorize as identidades, saberes, conhecimentos, culturas e histórias indígenas.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Ulysses Paulino; CRUZ DA CUNHA, Luiz Vital Fernandez, LUCENA, Reinaldo Farias Paiva; ALVES, Rômulo Romeu Nóbrega (Eds.) **Methods and Techniques in Ethnobiology and Ethnoecology**. Springer Protocols Handbooks, 2014. 480p.

BAILEY, Kenneth. **Methods of social research**. 4 ed. New York: The Free Press, 1994. 588p.

BANIWA, Gersem dos Santos Luciano. **O Índio Brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006. (Coleção Educação Para Todos)

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Ed. rev e ampl. São Paulo: Ed. 70, 2016.

BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito de história. In: **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. História das populações indígenas na escola: memória e esquecimento. In: ARAÚJO, Cintia M. de. **Ensino de história e culturas afro-brasileiras e indígenas**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

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

BRASIL (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 99/2017 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas.

CÉSAR, América Lúcia Silva. **Lições de Abril: construções da autoria entre os pataxó de Coroa Vermelha**. Salvador: EDUFBA, 2011.

CÉSAR, América Lúcia Silva. **Lições de Abril: construções de autoria entre os pataxó de Coroa Vermelha**. 2002. 214f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada na área de Educação Bilingue). Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

DELMONDEZ, Polianne; PULINO, Lucia Helena Cavasin Zabotto. Sobre identidade e diferença no contexto da educação escolar indígena. **Psicologia & Sociedade**, v. 26, 3, set. 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra. 2011.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, Martin W. & GASKELL, George (orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: Um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002.

GOMES, Kátia Maria Rodrigues. **Práticas de escrita das professoras Truká na Ilha da Assunção**. 2014. 177 f. Dissertação (Mestrado em Crítica Cultural) – Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação, Alagoinhas-BA, 2014.

GRÜNEWALD, Rodrigo de Azeredo. Prefácio. In: AIRES, Max Maranhão Piorsky (Org.). **Escolas indígenas e políticas interculturais no nordeste brasileiro**. Fortaleza: EdUECE, 2009.

HENRIQUES, Ricardo; GESTEIRA, Kleber; GRILLO, Susana; CHAMUSCA, Adelaide (Orgs.). **Educação Escolar Indígena**: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola. Brasília: SEDAC/MEC, 2007.

KAYAPÓ, Edson. A diversidade sociocultural dos povos indígenas no Brasil: o que a escola tem a ver com isso? Serviço Social do Comércio. **Educação em rede**, v. 7, p. 56-80, 2019.

MELIÀ, Bartomeu. **Educación indígena y alfabetización**. Asunción: Centro de Estudios Paraguayos “Antonio Guasch”, 2008.

MUNDURUKU, Daniel. Educação Indígena: do corpo, da mente e do espírito. **Revista Múltiplas Leituras**, v.2, n. 1, p. 21-29, jan. / jun. 2009.

OLIVEIRA, Paulo C. Gestão territorial indígena: perspectivas e alcances. In: ATHIAS, Renato; PINTO, Regina. **Estudos indígenas: comparações, interpretações e políticas**. São Paulo: Contexto, 2008.

PACHECO, J. A. Teoria curricular crítica: os dilemas e (contradições) dos educadores críticos. *Revista Portuguesa de Educação*. P. 49-71. 2001. Disponível em: <<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/542/1/07JosePacheco.pdf>>

SANTOS, Kátia Silva de Souza; SANTOS, Carlos Alberto Batista. Ethnoichthyology of artisanal fishers from Nossa Senhora Island in the Lower middle part of the São Francisco river. **International Journal of Development Research**, v. 08, n. 10, pp. 23456-23461, 2018.

SANTOS, Carlos Alberto Batista; ALBUQUERQUE, Ulysses Paulino de; SOUTO, Wedson Medeiros Silva; ALVES, Rômulo Romeu Nóbrega. Assessing the Effects of Indigenous Migration on Zootherapeutic Practices in the Semiarid Region of Brazil. **PLoS ONE**, v.11, n. 1, p. e0146657, 2016.

SECCHI, Darci; PRATES, Elen Luci. Currículos interculturais para escolas indígenas: novos desafios. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 17, n. 34, p. 117-132, jan/abr. 2015.

SILVA, Edson. Ensino e sociodiversidades indígenas: possibilidades, desafios e impasses a partir da lei 11.645/2008. **Mneme – Revista de Humanidades**, [S. l.], v. 15, n. 35, p. 21-37, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/mneme/article/view/7485>. Acesso em: 22 jan. 2023.

SILVA, Edson. Os povos indígenas e o ensino: (re)conhecendo sociodiversidades na educação para as relações étnico-raciais. **Revista de estudos indígenas de Alagoas – Campiô**. Palmeira dos Índios, v. 1, n.1, p. 4-19. 2022.

SILVA, T. T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do*





<https://doi.org/10.5281/zenodo.11479262>

e-ISSN: 2177-8183

currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

TRUKÁ. Organização das professoras Truká, OPIT. **No Reino da Assunção, reina Truká**. Belo Horizonte: FALE/ UFMG: SECAD/MEC, 2007.

URQUIZA, Antonio H. Aguilhera. Interculturalidade como ferramenta para descolonizar a educação – Reflexões a partir da ação 'Saberes Indígenas na Escola. **Articul. constr. saber**, Goiânia, v. 2, n. 1, 2017.

WALSH, Catherine. Interculturalidade, crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-Existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria. (Org.). **Educação intercultural na América Latina**: Entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

WELLER, W.; OTTE, J. Análise de narrativas segundo o método documentário: Exemplificação a partir de um estudo com gestoras de instituições públicas. **Civitas: Revista De Ciências Sociais**, v. 14, n. 2, p. 325-340, 2014.