

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO, AGRICULTURA E AMBIENTE
CAMPUS VALE DO RIO MADEIRA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS E
HUMANIDADES**

LUCIANE ROCHA PAES

**IDEOLOGIA E CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA:
UMA ANÁLISE DA CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO
INTERCULTURAL DO POVO PARINTINTIN**



HUMAITÁ-AM
2019

LUCIANE ROCHA PAES

**IDEOLOGIA E CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR
INDÍGENA: UMA ANÁLISE DA CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO
INTERCULTURAL DO POVO PARINTINTIN**

Dissertação de Mestrado submetida ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades, do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente da Universidade Federal do Amazonas, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Ensino de Ciências e Humanidades.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Eulina Maria Leite Nogueira

Linha de Pesquisa; Perspectivas teórico-metodológicas para o ensino das Ciências Humanas

HUMAITÁ-AM
2019

FICHA CATALOGRÁFICA

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

P126i Paes, Luciane Rocha
Ideologia e currículo na educação escolar indígena: uma análise da construção da educação intercultural do povo Parintintin / Luciane Rocha Paes. 2019
185 f.: il. color; 31 cm.

Orientadora: Eulina Maria Leite Nogueira
Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Humanidades) - Universidade Federal do Amazonas.

1. Educação Escolar Indígena. 2. Povo Parintintin. 3. Currículo . 4. Intercultural. I. Nogueira, Eulina Maria Leite II. Universidade Federal do Amazonas III. Título

LUCIANE ROCHA PAES

**IDEOLOGIA E CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR
INDÍGENA: UMA ANÁLISE DA CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO
INTERCULTURAL DO POVO PARINTINTIN**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ensino de Ciências e Humanidades pelo Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Humanidades do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente (IEAA/UFAM).

BANCA EXAMIDORA

Presidente: Prof.^a Dr.^a Eulina Maria Leite Nogueira - UFAM (Orientador)

Membro externo titular: Marilsa Miranda de Souza

Membro interno titular: Valmir Flores Pinto

Suplente 1: Maria Isabel Alonso Alves

Suplente 2: Simone de Oliveira Alencar

DEDICATÓRIA

Aos povos indígenas do Município de Humaitá-AM, em especial ao povo *Kagwahiva Parintintin*, na pessoa do seu Severino Parintintin, cacique da Aldeia Traíra, assim como o professor Natalício Parintintin, que foi uma pessoa primordial na construção desta pesquisa, sempre solícito, atencioso e prestativo enquanto estive presente na aldeia fazendo a pesquisa de campo.

A todos desta aldeia pela constante luta, pela reivindicação de seus direitos à Educação, à Saúde e às suas terras tradicionais, e a todos que, direta ou indiretamente, militam na educação escolar indígena e acreditam em uma mudança por meio da Educação.

Dedico este trabalho a todos que acreditaram no meu potencial como pesquisadora, em especial, à minha mãe, Maria de Lourdes Rocha Paes, e ao meu pai, Carlos Alberto da Cruz Paes já falecido, pessoa que me amou profundamente e me ensinou a sempre sonhar e realizar meus sonhos. Penso nele todos os dias, pois teve crucial importância na minha formação.

AGRADECIMENTOS

A Universidade Federal do Amazonas, através do Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Humanidades, na pessoa do Professor Doutor Valmir Pinto Flores coordenador do curso. A minha Orientadora Professora Doutora Eulina Maria Leite Nogueira por estar ao meu lado nesta empreitada que é fazer pesquisa com os povos indígenas na Amazônia

Em especial a minha mãe Maria de Lourdes Rocha Paes pela cumplicidade e paciência e pela força, agradeço ao meu falecido pai Carlos Alberto da Cruz Paes por ter fomentado em mim a luta pelos direitos das minorias, seu exemplo como cidadão e sindicalista atuante sempre me fortaleceu na vida acadêmica, pois aprendi a conquistar meus objetivos com dedicação e persistência. Ao meu companheiro Ruan Keyderson Nascimento que esteve ao meu lado todos os dias durante esses dois anos de curso, seu companheirismo foi essencial para que eu não desistisse desse sonho, principalmente quando estive doente durante três meses, cuidou de mim sendo atencioso solícito e amoroso, sem você jamais conseguiria.

Aos meus amigos que também cuidaram de mim quando mais precisei durante o curso Greicy Oliveira Nascimento, Adriana Lúcia Leal, Andreza Marcião, Lucas Leal, Annanda Rayane Azevedo minha comadre e companheira de vida, Albanice Ramos, Janilda Almieira Aragão minha amiga, mulher forte que esteve sempre comigo e me ajudou em todos os momentos no decorrer da pesquisa de campo, e a todos os outros amigos que de alguma forma me incentivaram para eu terminar este trabalho.

EPÍGRAFE

Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência. No primeiro modo de considerar as coisas, parte-se da consciência como do indivíduo vivo; no segundo, que corresponde à vida real, parte-se dos próprios indivíduos reais, vivos, e se considera a consciência apenas como sua consciência

(MARX; ENGELS, 1969, p.94)

RESUMO

Este estudo tem como objetivo realizar uma organização perspicaz sobre o desenvolvimento do currículo intercultural do povo tradicional indígena Parintintin, especificamente na Escola Municipal Indígena Nove de Janeiro, que está localizada no município de Humaitá – Amazonas, a escola está localizada na aldeia indígena Traíra situada na BR Transamazônica próximo ao quilômetro 40 na área urbana de Humaitá. A problemática central da pesquisa compreende: Qual a visão do professor indígena sobre o currículo tradicional e o currículo intercultural para a formação dos sujeitos indígenas na perspectiva da cultura e da cidadania dentro da educação escolar indígena? E as questões norteadoras são: Como se desenvolve o currículo utilizado pela SEMED com os povos tradicionais indígenas em Humaitá Amazonas? Em que medida se estabelece a relação da proposta do currículo e as práticas docentes na Escola Indígena Nove de Janeiro do povo Parintintin no Sul do Amazonas? Quais as implicações da proposta curricular do município de Humaitá-AM para a concretização de um currículo Intercultural Indígena? E para responder a estas questões norteadoras a pesquisa tem os seguintes objetivos geral e específicos. O objetivo geral desta pesquisa é analisar o currículo escolar destinada à educação escolar indígena na perspectiva dos professores indígenas da Escola Nove de Janeiro da Aldeia Traíra e para alcançar o objetivo geral a pesquisa tem três Objetivos Específicos, os quais são: Identificar como se desenvolve o currículo utilizado pela SEMED com os povos tradicionais indígenas em Humaitá Amazonas; Estabelecer a relação sobre como se efetiva a proposta do currículo e as práticas docentes na Escola Indígena Nove de Janeiro do povo Parintintin no Sul do Amazonas; Verificar quais as implicações da proposta Curricular do Município de Humaitá-AM para a concretização de um currículo Intercultural Indígena. Para responder a problemática, os objetivos alicerçados nesta pesquisa foram desenvolvidos a partir dos pressupostos históricos dos povos indígenas fazendo um breve contexto do processo da colonização e do processo de colonialidade que os indígenas no Brasil ainda se encontram, entretanto, resistem para o exercício de superação, neste contexto também abordamos as problemáticas indígenas na atualidade, a luta e a violação dos direitos dos povos indígenas brasileiros, neste mesmo sentido buscamos compreender e analisar a trajetória da educação indígena e educação escolar indígena no Brasil. A pesquisa tem como foco elucidar os processos de Educação Indígena como norteador das relações sociais e econômicas dentro da organização dos Parintintin como povo tradicional, dando ênfase aos caminhos da educação escolar indígena no Brasil e todo o seu contexto de luta e resistência dos povos tradicionais indígenas, bem como os professores indígenas e as organizações não governamentais pró-índio que contribuíram para que a educação escolar indígena fosse construída como política de reconstrução e ressignificação cultural conforme as necessidades dos povos tradicionais. Partindo deste contexto histórico a pesquisa vem compreender como é o desenvolvimento do currículo escolar no Brasil no sentido da interculturalidade, dentro das escolas indígenas partindo da fundamentação teórica do desenvolvimento das teorias do currículo, dentro do pressuposto do sistema econômico, no sentido do projeto neoliberal, que permeia todo o interesse das relações capitalistas e sua divisão de classe dentro do estado Brasileiro, dessa forma, a pesquisa buscou fazer uma análise de todo o contexto histórico e atual do currículo escolar indígena sob o viés do método materialismo histórico dialético que dá sentido a interculturalidade como prática de resistência da cultura tradicional dos povos indígenas.

Palavras-chave: Educação Escolar Indígena, Povo Parintintin, Currículo, Intercultural.

ABSTRACT

The aim of this study is to conduct an insightful organization on the development of the intercultural curriculum of the indigenous traditional Parintintin people, specifically in the Nove Municipal de Indigenous Municipal School, located in the municipality of Humaitá - Amazonas, the school is located in the indigenous village Traíra BR Transamazônica near kilometer 40 in the urban area of Humaitá. The central problem of the research includes: What is the view of the indigenous teacher about the traditional curriculum and the intercultural curriculum for the training of indigenous subjects in the perspective of culture and citizenship within indigenous school education? And the guiding questions are: How do you develop the curriculum used by SEMED with the traditional indigenous peoples in Humaitá Amazonas? To what extent is the relation of the curriculum proposal and teaching practices in the Nove de Janeiro Indigenous School of the Parintintin people in the South of Amazonas established? What are the implications of the curricular proposal of the municipality of Humaitá-AM for the implementation of an Intercultural Indigenous Curriculum? And to answer these guiding questions the research has the following general and specific objectives. The general objective of this research is to analyze the curricular proposal of the municipality of Humaitá-Amazonas destined to the indigenous school education from the perspective of the indigenous teachers of the School Nove de Janeiro of Village Traíra and to reach the general objective the research has three Specific Objectives, which are : Identify how the curriculum used by SEMED with traditional indigenous peoples in Humaitá Amazonas develops; To establish the relation on how the proposal of the curriculum and the teaching practices are effective in the Indigenous School Nove de Janeiro of the Parintintin people in the South of Amazonas; To verify the implications of the Curricular proposal of the Municipality of Humaitá-AM for the accomplishment of an Intercultural Indigenous curriculum. In order to respond to the problem, the objectives based on this research were developed from the historical presuppositions of indigenous peoples, making a brief context of the process of colonization and the process of coloniality that indigenous peoples in Brazil still encounter, however, resist for the exercise of overcoming , in this context we also address indigenous issues today, the struggle and violation of the rights of Brazilian indigenous peoples, in this same direction we seek to understand and analyze the trajectory of indigenous education and indigenous school education in Brazil. The research focuses on elucidating the processes of Indigenous Education as guiding social and economic relations within the organization of the Parintintin as a traditional people, emphasizing the paths of indigenous school education in Brazil and its entire context of struggle and resistance of indigenous traditional peoples , as well as the indigenous teachers and pro-Indian non-governmental organizations that contributed to the indigenous school education being constructed as a policy of reconstruction and cultural re-signification according to the needs of traditional peoples. Starting from this historical context the research comes to understand how is the development of the school curriculum in Brazil in the sense of interculturality, within indigenous schools starting from the theoretical foundation of the development of curriculum theories, within the assumption of the economic system, in the sense of the neoliberal project, which permeates the whole interest of capitalist relations and its class division within the Brazilian state, in this way the research sought to make an analysis of the entire historical and current context of the indigenous school curriculum under the bias of the dialectical historical materialism method that gives meaning to interculturality as a practice of resistance to the traditional culture of indigenous peoples.

Keywords: Indigenous School Education, Parintintin People, Intercultural Curriculum.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Entrada da Terra Nove de Janeiro	21
Figura 2 - Escola Nove de Janeiro	21
Figura 3 - Entrada da Aldeia traíra	22
Figura 4- Mapa da divisão do Povo Kagwahiva	124
Figura 5- Roçado da Família do Senhor Severino Cacique	129
Figura 6- Casa de Farinha	132
Figura 7- Mapa da Aldeia Traíra.....	134
Figura 8- Croqui elaborado pelos professores participantes da pesquisa.....	135
Figura 9 – Relação entre Trabalho, Práxis, e o Currículo Intercultural	155

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Situação Administrativa das terras Indígenas por Estado ano 2016.....	54
Quadro 2 - População indígena, por situação de domicílio, segundo a localização do domicílio -Brasil - 2010.....	64
Quadro 3 - Perfil dos Professores.....	126

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Língua Indígena.....	65
Gráfico 2 - Língua Portuguesa.....	65
Gráfico 3- Dados demográficos da população indígena no Brasil.....	68
Gráfico 4- Anos de experiência docente dos professores participantes da pesquisa.....	138

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CIMI	Conselho Indigenista Missionário
CNE	Conferência Nacional de Educação
CONEEI	Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena
CPI/SP	Comissão Pró-Índio de São Paulo
CTI	Centro de Trabalho Indígena
DCs	Programa de Desenvolvimento Comunitário
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
FUNDEB	Fundo de Manutenção e desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e estatística
IEAA	Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente
IFAM	Instituto Federal do Amazonas
IPEA	Instituto de Pesquisa e Estatística Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
ONG	Organização Não Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
OPAN	Operação Anchieta
PAR	Plano de Ações Articuladas
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PPEGCH	Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Humanidades
SEIND	Secretaria Estadual para os Povos Indígenas do Amazonas
SIL	<i>Summer Institute of Linguistics</i> / Sociedade Internacional de Linguística SPI – Serviço de Proteção aos Índios
SPIINT	Sistema de Proteção aos Índios e Localização dos Trabalhadores Nacionais
NEABI	Núcleo de estudos Afro-brasileiros e indígenas
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
PPEGCH	Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades

SUMÁRIO

EPÍGRAFE.....	7
1. APONTAMENTOS INTRODUTÓRIOS DO CAMINHO DA PESQUISA	15
JUSTIFICATIVA.....	16
Objetivos Específicos.....	18
METODOLOGIA	18
2. MATERIALISMO HISTÓRICO E SUAS CATEGORIAS: TRABALHO, TOTALIDADE, CONTRADIÇÃO, IDEOLOGIA E PRÁXIS	31
2.1 O METODO MATERIALISMO HISTÓRICO DIALÉTICO	32
2.1.1 Categoria – Trabalho	34
2.1.2 Categoria – Dialética	36
2.1.3 Categoria – Totalidade	40
2.1.4 Categoria – Ideologia	42
2.1.5 Categoria – Práxis	44
3. BREVE CONTEXTO HISTÓRICO DOS POVOS INDÍGENAS NO BRASIL	46
3.1 O PROCESSO DE COLONIZAÇÃO E DOMINAÇÃO DOS POVOS INDÍGENAS BRASILEIROS	47
3.2 AS PROBLEMÁTICAS INDÍGENAS NA ATUALIDADE, A LUTA E A VIOLAÇÃO DOS DIREITOS DOS POVOS INDÍGENAS BRASILEIROS.	51
4. A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO INDÍGENA & EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL.....	60
4.1 EDUCAÇÃO INDÍGENA COMO NORTEADOR DAS RELAÇÕES SOCIAIS E ECONÔMICAS DOS POVOS INDÍGENAS.....	61
4.2 OS CAMINHOS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL	67
5. CURRÍCULO ESCOLAR NO BRASIL E A INTERCULTURALIDADE	81
5.1 TEORIAS DO CURRÍCULO	82
5.2 CAPITALISMO: A EPISTEMOLOGIA NEOLIBERAL NA PERSPECTIVA DOS PROCESSOS E PRESSUPOSTOS EDUCATIVOS NO BRASIL	101
5.3 A INTERCULTURALIDADE COMO PRÁTICA DE RESISTÊNCIA DA CULTURA TRADICIONAL DOS POVOS INDÍGENAS.....	109
6. POVO PARINTINTIN NO ESTADO DO AMAZONAS: CURRÍCULO ESCOLAR.....	123
6.1 O CAMINHO DO POVO PARINTINTIN- KAGWAHIVA	128
6.2 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR DO POVO PARINTINTIN	136
6.3 O CURRÍCULO ESCOLAR DO POVO PARINTINTIN	147
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	163
REFERÊNCIAS	166
APÊNDICES.....	175
APÊNDICE I.....	175
APÊNDICE II	176
ANEXOS.....	179
ANEXO I - AUTORIZAÇÃO DA FUNAI LOCAL PARA ENTRAR EM TERRA INDÍGENA	179
ANEXO II- AUTORIZAÇÃO DA SEMED PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA NA ESCOLA	180
ANEXO III- AUTORIZAÇÃO DA COORDENAÇÃO MUNICIPAL DAS ESCOLAS INDÍGENAS PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA NA ESCOLA.....	181
ANEXO IV- AUTORIZAÇÃO DO CACIQUE PESPONSAVEL PELO POVO PARINTINTIN DA ALDEIA TRAÍRA PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA	182
ANEXO V – AUTORIZAÇÃO CONSELHO DE ÉTICA.....	183

1. APONTAMENTOS INTRODUTÓRIOS DO CAMINHO DA PESQUISA

Esta pesquisa tem como objetivo estabelecer uma discussão crítica sobre os povos tradicionais, os processos educativos e o currículo escolar, considerando o movimento de luta e resistência dos povos indígenas no processo histórico de educação e cultura. Para tal, propomos realizar uma análise reflexiva sobre as epistemologias do currículo, bem como, as práticas docentes de professores indígenas na concepção da construção social e cultural do povo indígena Parintintin.

A princípio, faremos uma breve relação histórica em consonância com o processo de colonização dos povos indígenas a partir da data de 1500, para que possamos compreender o processo educacional que está intrínseco no projeto colonizador a que os indígenas foram submetidos ao longo da história do Brasil. Como resultado desse processo de colonização que se caracteriza como eurocêntrico, caracterizado por uma imposição violenta de valores socioculturais, faremos uma análise acerca das epistemologias de dominação de como este projeto foi pertinente ao longo da construção dos processos educativos que ocorreram e/ou ocorrem, no Brasil, durante o percurso da colonização até os dias atuais.

Neste sentido, é necessário que façamos uma reflexão crítica sobre o processo de colonização de característica exploratória que ocorreu ao longo de mais de 500 anos no Brasil e a relação de subalternização a que os povos indígenas estão submetidos até os dias atuais dentro do contexto do modo de produção capitalista, como será evidenciado neste trabalho. Outras indagações também emergem como, por exemplo, qual é a dimensão dos resultados desse processo histórico explorador na construção da educação escolar indígena?

Nessa perspectiva, discutiremos sobre os processos educativos que ao longo dos anos foram implementados para os povos indígenas. Tais processos, a princípio, tiveram como características o cunho progressista e eurocêntrico em que se mostram como mecanismos de dominação dos europeus colonos sobre os povos tradicionais. Assim, esta relação etnocêntrica, inicialmente, foi subsidiada substancialmente pela educação catequética em que esse formato de educação se tornou um aparelho para desvalorização dos conhecimentos dos povos tradicionais. Desta forma, ao longo dos anos, potencializou a desconstrução da própria identidade étnica em uma ação irrefutável que gerou em larga escala a fragmentação da cultura dos povos tradicionais indígenas como se evidencia nos índices apresentados neste trabalho.

Sendo assim, a problemática geral desta pesquisa é pensar o processo histórico de

subalternização dos povos indígenas com as dimensões educativas existentes neste processo, fazendo um panorama sobre os povos indígenas e as concepções educativas existentes na história do Brasil. Em vista disso, analisaremos em que consiste o desenvolvimento da relação dos povos indígenas com os processos educativos e como essa relação se estabelece ao longo dos anos em uma perspectiva histórico-crítica.

Esta pesquisa, como caminho científico, levou-nos a pensar sobre muitos aspectos da formação do cidadão indígena, como também, sobre a construção do currículo enquanto promotor da valorização da cultura étnica tradicional de um povo. Para traçar histórico dos currículos escolares, abordaremos as teorias curriculares que permeiam a educação de uma maneira geral, dando ênfase à perspectiva democrática e intercultural do currículo, que se apresenta como uma possibilidade de integração dinâmica da cultura tradicional com os processos educativos legitimados pelo Estado, explicitando a afirmação da cultura por meio da educação escolar sistematizada.

A dinâmica do currículo intercultural é a reconstrução fundamental dos conhecimentos da sociedade não indígena e dos conhecimentos tradicionais indígenas para uma apropriação mais ampla e cultural dos processos educativos dentro perspectiva das escolas indígenas.

JUSTIFICATIVA

A educação escolar indígena, sustentada através do currículo intercultural democrático, como mantenedor de características tradicionais do povo indígena, pode ressignificar historicamente a vida dos povos indígenas promovendo a equidade social. O interesse em estudar o Currículo Intercultural surgiu ao longo das minhas experiências profissionais, uma vez que, no ano de 2014, exerci a docência como professora de educação escolar indígena em uma Escola localizada no município de Humaitá-Amazonas e, no ano de 2015, passei a atuar como professora substituta no Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente – IEAA/UFAM em Humaitá-Amazonas, ministrando disciplinas de Cultura Indígena. A partir disso, passei por um processo de aprofundamento sobre as questões culturais e educacionais indígenas, sensibilizando-me e construindo uma postura ideológica e política de luta pelas causas indígenas. Minha grande inquietação surgiu através dessas experiências como docente, na qual pude observar que o currículo e os tipos de educação que norteiam a construção dos sujeitos indígenas acabam se confrontando.

O processo de educação escolar indígena é complexo e está diretamente ligado com a educação indígena. A priori, é necessário que entendamos que existe uma distinção e uma correlação entre educação indígena e educação escolar indígena e como esses processos

acontecem e se complementam. A educação indígena tem como objetivo a produção de conhecimentos culturais bem como a construção de conhecimentos tradicionais perpassados de geração em geração para que a cultura continue presente. Neste sentido, as propriedades culturais de um povo se solidificam através deste tipo de educação que é significativa, sobretudo, os aspectos culturais como danças, rituais, pinturas, língua materna, dentre outros que expressam a cultura tradicional e caracterizam de fato um povo indígena.

Já a educação escolar indígena se distingue como um processo de normatização e possui como característica a sistematização dos conteúdos curriculares com o intuito da formação escolar dos sujeitos indígenas dentro do contexto da sociedade não indígena para o exercício dos seus direitos civis e políticos. Assim, essa educação, que durante séculos não reconhecia e nem valorizava os conhecimentos tradicionais, hoje, deve estar pautada em uma perspectiva intercultural e bilíngue, em que os conhecimentos tradicionais devem ser valorizados da mesma forma que os conhecimentos científicos.

Para que se entenda o distanciamento ou aproximação destes dois tipos de educação, na perspectiva da formação do indígena, faz-se necessária a compreensão da fundamentação teórica. Esta que subsidia a construção do currículo escolar presente nas escolas indígenas, permeados pelas teorias acríicas e críticas em que se baseiam o currículo e que serão analisadas neste projeto. Diante disso, realizaremos uma investigação sobre a construção do currículo escolar na escola indígena do povo Parintintin. A delimitação desta pesquisa está voltada para a Escola Nove de Janeiro, localizada na Aldeia Traíra que pertence ao município de Humaitá-AM.

O propósito principal desta pesquisa é construir possibilidades para pensar o currículo como um caminho para a apropriação do saber tradicional, assim como a educação sistemática sob a perspectiva da educação escolar indígena. Que esta pesquisa sirva como aporte teórico para as práticas de um currículo que considere como subsídio central, a cultura materna dos povos tradicionais. A presente pesquisa pretende contribuir para que o povo Parintintin possa refletir sobre o currículo escolar que norteia suas práticas docentes e as possibilidades de valorização de sua cultura. Além disso, este trabalho servirá para provocar novos estudos e debates sobre a educação indígena no município de Humaitá-AM.

Com o intuito de orientar a presente pesquisa, apresentamos os objetivos que nortearam a realização do trabalho. Neste propósito, os objetivos da pesquisa são:

Objetivo Geral: Analisar o currículo escolar destinado à educação escolar indígena na perspectiva dos professores indígenas da Escola Nove de Janeiro da Aldeia Traíra.

Objetivos Específicos

- a) Identificar como se desenvolve o currículo utilizado pela SEMED com os povos tradicionais indígenas em Humaitá - Amazonas.
- b) Estabelecer relação sobre como se efetiva a proposta do currículo e as práticas docentes na Escola Indígena Nove de Janeiro do povo Parintintin no Sul do Amazonas.
- c) Verificar quais as implicações da proposta Curricular do Município de Humaitá-AM para a concretização de um currículo Intercultural Indígena.

Dessa forma, com o intuito de responder a esses objetivos traçados ao longo do desenvolvimento deste trabalho de pesquisa, optamos por uma abordagem metodológica de fundamentos críticos.

METODOLOGIA

A pesquisa científica é o meio pelo qual se concretiza a ciência, a partir do princípio de utilização de métodos científicos pré-estabelecidos, promovendo assim novas descobertas. Para a efetivação de uma pesquisa científica, é necessário um procedimento metodológico organizado para que o investigador consiga atingir seus objetivos satisfatoriamente. Para Lakatos e Marconi (2010) a finalidade da pesquisa científica não é apenas um relatório ou descrição de fatos levantados empiricamente, mas o desenvolvimento de um caráter interpretativo, no que se refere aos dados obtidos.

Para tanto, é imprescindível correlacionar a pesquisa com o universo teórico, optando-se por um modelo teórico-metodológico que serve de embasamento à interpretação do significado dos dados e fatos colhidos ou levantados. Toda pesquisa científica deve conter as premissas ou pressupostos teóricos sobre os quais o pesquisador (o coordenador e os principais elementos de sua equipe) fundamentará sua interpretação. É preciso entender que a pesquisa científica se constitui efetivamente para comprovar ou não hipóteses levantadas pelo pesquisador levando o homem e a sociedade a caminhos novos a serem trilhados, e assim construir uma nova postura paradigmática. Neste sentido, método também pode variar conforme o tipo de pesquisa a ser realizada, e para o delineamento do método científico, traçamos, a priori, a problemática central desta pesquisa, assim como as questões norteadoras. O problema científico desta pesquisa é: Qual é a visão do professor indígena sobre o currículo tradicional e o currículo intercultural para a formação dos sujeitos indígenas na perspectiva da cultura e da cidadania dentro da educação escolar indígena?

Desse modo, as questões norteadoras são:

- Como se desenvolve o currículo utilizado pela SEMED com os povos tradicionais indígenas em Humaitá - Amazonas?
- Em que medida se estabelece a relação da proposta do currículo e as práticas docentes na Escola Indígena Nove de Janeiro do povo Parintintin no Sul do Amazonas?
- Quais as implicações da proposta curricular do município de Humaitá-AM para a concretização de um currículo Intercultural Indígena?

A natureza desta pesquisa científica é aplicada, pois visa descrever e analisar fatos sociais na perspectiva de gerar novos conhecimentos acerca do problema a ser estudado. Uma aplicação científica prática no intuito de alcançar novas informações e subsídios para reconstrução de um novo pensar a partir do que se propôs com a temática específica neste estudo.

Em conformidade com a problemática, questões norteadoras, objetivo geral e específicos, o método que se propõe neste estudo é o do materialismo histórico dialético, pois precisamos compreender a realidade e, assim, dar significado à mesma, principalmente quando se trata da realidade humana de uma forma dialética. O método dialético está diretamente ligado à ação social do homem e sua produção material, esse método compreende os fatos históricos produzidos pelo homem como uma construção sociocultural, vê o homem numa perspectiva simbólica, dentro do contexto das relações de poder que ocorrem na sociedade capitalista.

Abordagens e Instrumentos metodológicos desta pesquisa

Esta pesquisa fundamenta-se numa abordagem crítica, levando-se em consideração as suposições de problemáticas de grupos humanos que se constituem em contextos sociais, econômicos, políticos e culturais. Neste sentido, as pesquisas de cunho crítico dialéticas se apresentam nos “estudos sobre experiências, práticas pedagógicas, processos históricos, discussões filosóficas ou análises contextualizadas a partir de um prévio referencial teórico” (GAMBOA *In* FAZENDA, 2010. p. 106).

Para a presente pesquisa, o materialismo histórico dialético pressupõe um todo interligado a todas as questões que são produzidas pelas relações humanas, assim, não cabe nesta proposta, a definição e/ou separação do quantitativo e do qualitativo, pois todos os dados são produzidos por ações do Homem e, portanto, sujeitas aos condicionamentos de interesse e poder. Assim,

Tal entendimento aponta para uma visão crítica dialética de que o quantitativo e o qualitativo se interpenetram. Nesta visão, dizem Santos Filho e Gamboa, as duas dimensões não se opõem, mas se inter-relacionam como duas faces do real num movimento cumulativo, transformador, de tal maneira que não podemos concebê-las uma sem a outra, nem numa separada da outra (MARQUES, 2007, p. 22-23).

A pesquisa materialista histórica dialética se constrói para além dos condicionamentos contraditórios das abordagens qualitativas e/ou quantitativas, visto que esse tipo de pesquisa busca compreender os fatos e fenômenos a partir da essência e da relação que esses fatos e fenômenos se constroem na totalidade social concreta. Neste sentido, os fenômenos que se apresentam aparentemente perceptível se configuram como representações primárias da consciência humana, caracterizando como uma pseudoconcreticidade, pois a essência do fenômeno não se revela na aparência, mas deve ser compreendido considerando suas mediações e contradições que o constitui sua essência (KOSIK, 1976).

Para a construção delinear própria deste trabalho científico, realizaremos a pesquisa bibliográfica, a pesquisa documental e a pesquisa de campo, que irão auxiliar o processo metodológico na efetivação desta pesquisa.

A pesquisa bibliográfica, dentro de uma pesquisa científica, visa fundamentar teoricamente a construção do universo a ser pesquisado, auxiliando o embasamento teórico para uma reflexão crítica e científica sobre o tema estudado, com o objetivo de agregar rigor teórico e científico para aprofundamento da pesquisa. Segundo Gil (2002), a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Para uma melhor análise dos teóricos estudados a partir da pesquisa bibliográfica, faremos a pesquisa documental, pois é essencial, visto que visa analisar os documentos pertinentes sobre a temática da pesquisa e suas variáveis. A pesquisa documental tem como objetivo ponderar sobre os escritos históricos que permeiam os conteúdos relacionados a partir do qual o pesquisador vai fazer sua averiguação e análise. Dessa maneira,

A pesquisa documental apresenta uma série de vantagens. Primeiramente, há que se considerar que os documentos constituem fonte rica e estável de dados. Como os documentos subsistem ao longo do tempo, tornam-se a mais importante fonte de dados em qualquer pesquisa de natureza histórica (GIL, 2002, p.46).

A partir da realização da pesquisa bibliográfica e documental, partirmos para a pesquisa de campo, que tem como finalidade a coleta de dados diretamente nos *lócus* do estudo. Este tipo de pesquisa visa integrar a pesquisa bibliográfica e documental para uma construção com mais aprofundamento do conhecimento sobre o objeto pesquisado, dentro da perspectiva das Ciências Humanas. A pesquisa de campo vai se alinhar com as demais pesquisas para uma melhor compressão do pesquisador sobre a complexidade do objeto estudado, desse modo,

No estudo de campo, o pesquisador realiza a maior parte do trabalho pessoalmente, pois é enfatizada importância de o pesquisador ter tido ele mesmo uma experiência direta com a situação de estudo. Também se exige do pesquisador que permaneça o maior tempo possível na comunidade, pois somente com essa imersão na realidade é que se podem entender as regras, os costumes e as convenções que regem o grupo estudado (GIL, 2002, p. 52).

A pesquisa de campo é importante neste estudo, pois iremos fazer referências e análises sobre os modos de como os professores constroem o currículo escolar indígena e de que forma a educação indígena se relaciona com a educação escolar indígena. Esta pesquisa foi realizada na terra indígena denominada Nove de Janeiro, com o povo Parintintin.

Figura 1 - Entrada da Terra Nove de Janeiro



Fonte: Autora (2018)

A terra Nove de Janeiro está localizada a 40 km do município de Humaitá, tendo como acesso a BR-Transamazônica. A estrada foi construída pelos próprios indígenas moradores da aldeia e sem a ajuda do estado.

O processo demorou a chegar ao que se encontra nos dias atuais, isto porque há muitos anos atrás o acesso à aldeia era feito somente pelo rio. Tendo em vista que a aldeia é uma viscinal do Rio Madeira o acesso era feito com muita precariedade, por isso os indígenas tiveram a iniciativa de fazer a estrada.

Conforme a figura abaixo, A Escola Nove de Janeiro pertence a zona rural do município de Humaitá-AM.

Figura 2 - Escola Nove de Janeiro



Fonte: Autora (2018)

A data nove de janeiro é uma data relevante para o povo Parintintin, uma vez que foi nesta data que eles tiveram contato com os nãos indígenas. Estas informações foram obtidas por uma conversa informal com a moradora mais velha da aldeia.

Figura 3 - Entrada da Aldeia traíra



Fonte: Autora (2018)

A escolha desta aldeia para a pesquisa foi feita pelo critério de conveniência, visto que possui um número significativo de professores indígenas atuando dentro da educação escolar e está localizada próxima a cidade de Humaitá. Foram realizadas entrevistas com os professores e liderança, além da observação direta que se fez necessária para compreender como se estabelece o processo educativo no currículo real.

Diante dos tipos de pesquisas escolhidos para fundamentar esta pesquisa científica, selecionamos os seguintes instrumentos a serem utilizados: a entrevista semiestruturada e a observação direta. Escolhemos essas técnicas para auxiliar na captação de dados que subsidiaram o estudo em questão.

Em relação às entrevistas, neste caso considerando a natureza da investigação, optamos pela gravação em áudio. Este tipo de gravação é importante para melhor compreensão do resultado das entrevistas coletadas, e é feita com a devida autorização dos participantes. Uma vez que,

A entrevista é o procedimento mais usual no trabalho de campo. Através dela o pesquisador busca obter mais informações contidas na fala dos autores sociais. Ela não significa uma conversa despreocupada e neutra uma vez que se insere como meio de coleta dos fatos relatados pelos atores enquanto sujeitos-objetos da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada (MINAYO, 2010, p.56).

A entrevista tem como finalidade a busca de uma melhor compreensão dos fenômenos, partindo dos sujeitos que estão inseridos no fenômeno a ser estudado, a efetivação desta pesquisa busca compreender reflexivamente o contexto dos fatos sociais que permeia a

pesquisa social. Segundo Minayo (2010), a entrevista semiestruturada faz uma combinação de perguntas fechadas e abertas, possibilitando a flexibilidade que nortearão as questões a serem perguntadas.

No primeiro bloco foi apresentado através de perguntas fechadas, com o objetivo de construir um perfil do sujeito entrevistado. As perguntas abertas veicularam a captação das explicações sobre o processo educacional da Aldeia e a concretização do currículo na escola. Outro instrumento utilizado nesta pesquisa foi a observação direta, não participativa, que é o tipo de investigação onde o observador/pesquisador só observa o fenômeno estudado e não participa. Isso, sobretudo, é importante para a construção da etapa descritiva da pesquisa, cujo objetivo é dar sentido à fundamentação do objeto de estudo. Dessa forma,

A observação é uma técnica de coleta de dados para conseguir informações e utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. Não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se desejam estudar. É um elemento básico de investigação científica, utilizado na pesquisa de campo e se constitui na técnica fundamental da Antropologia. A observação ajuda o pesquisador a identificar e a obter provas a respeito dos objetivos sobre os quais os indivíduos não têm consciência, mas que orientam seu comportamento. Desempenha papel importante nos processos observacionais, no contexto da descoberta, e obriga o investigador a um contato mais direto com a realidade (MARCONI; LAKATOS, 2010, p.190).

A observação direta foi realizada durante o período de permanência na Aldeia, na qual foquei mais no âmbito da escola, entretanto, não podíamos deixar de realizar observações no cotidiano da comunidade. Nesta fase, iremos adotar o caderno de campo com o intuito de registrar os acontecimentos do cotidiano desta comunidade.

Durante a pesquisa de campo foi realizada uma apresentação desta proposta para toda a comunidade da Aldeia, aos professores e lideranças que foram alvo das entrevistas foi apresentado o Termo de Consentimento Livre Esclarecido para que tivessem conhecimento de todos os aspectos que norteiam a execução deste trabalho científico.

É importante salientar a vital contribuição dos professores participantes e dos líderes indígenas que tiveram disponibilidade, solicitude e disposição para contribuir com a pesquisa, garantindo que os dias de convívio na aldeia fossem de grande aprendizado pessoal e profissional. Foi enriquecedor permanecer por esse tempo de pesquisa na aldeia.

Após a coleta dos dados, os mesmos foram organizados e analisados considerando todo o contexto histórico, político, cronológico e cultural, que constituem o processo de escolarização da educação indígena embasado no materialismo histórico dialético.

Os caminhos da epistemologia filosófica da pesquisa

A epistemologia nasce do pensamento racional filosófico como meio pelo qual se estuda o método da pesquisa científica. Em cada ramo da pesquisa científica existe sua própria epistemologia, classificadas entre Ciências Naturais, Matemáticas e Ciências Humanas assim sendo cada uma tem sua especificidade (TESSER, 1995).

Podemos considerar a epistemologia como o estudo metódico e reflexivo do saber, de sua organização, de sua formação, de seu desenvolvimento, de seu funcionamento e de seus produtos intelectuais. A epistemologia é o estudo do conhecimento.

De fato, se a Epistemologia é Teoria do Conhecimento e, conseqüentemente, Filosofia, em última análise, trata do problema filosófico básico da verdade. Então teremos tantas possibilidades de Epistemologias quantas forem às respostas (sistemáticas e metódicas) possíveis ao problema da verdade (CARVALHO, 2008, p.07).

A epistemologia nasce da essência filosófica do raciocínio lógico para a fundamentação real da verdade, em suma, ela é a instrumentalização prática para a construção de um conhecimento científico. Alguns dos principais filósofos cientistas que desenvolveram métodos epistemológicos foram: Bachelard, Foucault, Popper, Lakatos e Tomas Khum, dentre outros, que são considerados importantes ponderadores da Ciência. Esses intelectuais desenvolveram métodos epistemológicos que refletem e postulam ideias para a validação da epistemologia como promotora da Ciência. Estes pensadores são defensores das ciências na perspectiva do positivismo. Marx é um filósofo racionalista crítico que construiu uma teoria na qual sua lógica científica está pautada na dialética do conhecimento, da história e da natureza, como princípios e leis que regem a sociedade.

Marx procurou apreender o movimento histórico-social a partir da concepção materialista dialética sobre a relação homem-natureza, pois, é nesta relação que aparece a essência humana criadora e generalizadora, enquanto subjetividade expressada através do trabalho, meio pelo qual esta essência humana se objetiva. A partir deste pressuposto, torna-se importante para Marx compreender as formas dominantes de trabalho nas sociedades em geral e em particular na sociedade capitalista, uma vez que é no modo de organizar a produção que se encontram as formas e os conteúdos das relações sociais de estabilidades pelos indivíduos (SILVA, 1996, p.23).

É considerado um cientista objetivista no sentido de identificar as relações de poder que existem dentro do sistema capitalista. E subjetivista, no sentido de dar significado à construção social do sujeito a partir das relações de poder existentes, uma dialética cujo objetivo é a produção material e história social do homem.

A ciência construída por Marx se consolida na comprovação das relações de poder que existem dentro das práticas sociais, não se limita na aparência superficial dos fatos esta para além, o materialismo de Marx se manifesta na dialética do concreto, considerando a importância de se compreender a essência dos fenômenos, em sua profundidade, a relação das

partes e do todo, os interesses, as posições ideológicas e toda a conjuntura política.

Há uma profunda distinção dos caminhos filosóficos seguidos pelos cientistas positivistas Bachelard, Foucault, Popper, Lakatos e Tomas Khum, que estudaram as ciências nas perspectivas epistemológicas na perspectiva do positivismo que se limita nas aparências e no isolamento dos estudos dos fenômenos sociais com relação a Karl Marx, que é um cientista social, filósofo materialista que estudou a ciência das práxis, a partir do essencial na perspectiva dialética da produção do homem e sua materialidade, Marx buscou compreender como se produz o movimento dentro das relações sociais, na expectativa de compreender os movimentos dentro do contexto da produção humana.

Consequentemente a história do desenvolvimento interno de uma ciência será “a história da ciência descorporificada”. Num certo sentido, o materialismo histórico, a teoria da sociedade e mudança social iniciada por Karl Marx é uma teoria objetivista na qual a abordagem objetivista que descrevi em relação ao conhecimento está aplicada à sociedade como um todo. O objetivismo de Marx está evidente em seu conhecido comentário “não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas, ao contrário, seu ser social é que determina a sua consciência”. Do ponto de vista materialista os indivíduos nascem em alguma parte de uma estrutura social preexistente que não escolhem e sua consciência é formada por aquilo que eles fazem e experimentam naquela estrutura (CHALMERS, 1993, p.162).

O conhecimento científico objetivista nasce da epistemologia da ciência que busca explicações racionais sobre o homem e sua complexidade. A ciência faz parte da evolução histórica e dialética que o homem percorre ao longo da construção da história da humanidade, contudo, assim como o homem, a construção da ciência se faz a partir de modelos pré-concebidos em espaços de tempo, que podem ser renovados pela reconstrução de novos paradigmas. O conhecimento científico tem rigor, é analítico, claro, objetivo e racional, possui distinção de todos os outros tipos de conhecimentos que são o conhecimento popular,

A ciência social pode ser reconhecida como a “debutante” das ciências modernas. A constituição da ciência do homem, data dos séculos XVII a XIX, momento no qual a sociedade europeia passava por profundas mudanças. Tais mudanças colocaram no plano da análise científica, um conjunto de fenômenos sociais que até então não tinham sido objeto de análise rigorosa por parte da ciência. O nascimento das ciências do homem representou a oportunidade de incluir no campo do conhecimento científico, um conjunto de fenômenos (sociais, culturais, etnológicos, psicológicos), fundamentais para a compreensão dos processos sociais e da organização da nova sociedade que violentamente emergia (GOMES, 2001 p.04).

A construção científica de Marx está pautada nas práxis das ações humanas a partir da racionalização dos sentidos e da sua construção histórica, esta ciência é objetivista e material no sentido da comprovação científica, visto que a práxis é o resultado da racionalidade científica dentro de uma determinante que é a sociedade, dessa maneira,

Percebe-se que a teoria de Marx pretende apreender os fenômenos sociais em sua totalidade, partindo do aspecto produtivo do homem, e para tanto cria conceitos genéricos e abrangentes, que mesmo procurando dar conta dos aspectos objetivos e

subjetivos tende a acentuar o caráter objetivo da relação indivíduo e sociedade (SILVA, 1996, p.04).

Neste sentido, a comprovação científica da teoria marxista está fundamentada na dialética, que teve sua origem na Grécia antiga com os filósofos clássicos e na filosofia alemã de Hegel, que tem como suporte a contraposição de ideias no caminho para a verdade. Hegel usa a dialética no sentido racional filosófico e metafísico, apenas no universo das ideias. Assim, Marx se difere de Hegel no sentido dialético da concepção material da produção humana dentro da perspectiva histórica em que se utiliza da essência da dialética construída por Hegel e dá um novo significado para a concepção dialética. Dessa forma,

As abordagens dialéticas, ao contrário da postura do positivismo que no estudo do fenômeno reconhece a sua vigência na manifestação empírica, não renunciam a sua vigência na manifestação entre fenômeno e essência que se inter-relacionam entre si formando uma lógica interna ou estrutura, embora, para a dialética, essa formação lógica tenha uma dinâmica (gênese ou história) que a fenomenologia não considera importante. A própria ciência como produto da ação do homem, é tida como uma categoria histórica, um fenômeno em contínua evolução inserido no movimento das relações sociais. A produção científica é uma construção que serve de mediação entre o homem e a natureza, uma forma desenvolvida da relação ativa entre o sujeito e o objeto, na qual o homem, como sujeito, veicula a teoria e a prática, o pensar e agir, num processo cognitivo-transformador da natureza (GAMBOA, 2001, p. 101).

O homem constrói o seu caminhar, a sua história. No entanto, é condicionado pelas ações do meio onde está inserido, nas relações com situações diferenciadas do contexto político, social e econômico. O homem evolui, desencadeia situações que irão interferir no meio e, conseqüentemente, na sua vida pessoal e social. O conhecimento científico é real, experimentado, possui verificabilidade levando em consideração a complexidade dos fenômenos e suas dinâmicas. Nessa concepção dialética, as coisas não são estudadas nas características dos objetos fixos, mas no movimento: nada está “acabado”, “finalizado”, encontrando-se sempre em caminhos de transformação, desenvolvimento, evolução e, neste caso, o fim de um processo é sempre o começo de outro, ou seja, tudo gera uma transformação direta ou indiretamente. (MARCONI; LAKATOS, 2010).

Marx, ao longo do século XIX, constrói uma lógica científica fundamentada pelo delinear dialético e desenvolvida peculiarmente por leis específicas. Logo, esta lógica científica é estudada a partir de categorias que o próprio objetivo de estudo, que é a sociedade capitalista, subsidia.

A teoria social marxista possui como essência a produção material do homem sob o contexto da produção e da constituição da história. A teoria é desenvolvida por períodos, desse modo, tanto a teoria como o método materialista são construções complexas e profundas que estudam os fenômenos que estão em constante movimento. Em síntese, essa lógica científica da

teoria marxista surge a partir da criação de hipóteses como sínteses, teses e antíteses que Marx e Engels, seu sócio intelectual, construíram. Dessa forma, esta teoria tem como base o contexto histórico da produção material do homem, por isso sua base é a produção material.

Marx estuda a sociedade capitalista na perspectiva filosófica dialética material, buscando compreender o que é real dentro das experiências empíricas e cria epistemologias que vão do concreto para o abstrato, emergindo assim a essência dos fatores reais estudados. Sua ciência é nova e traz como característica peculiar a construção histórica e material do homem dentro do contexto da sua produção humana como um todo.

A Ciência para Karl Marx se personifica em sua construção científica baseada na relação da história e da ciência em um movimento dialético concreto, partindo das ideias para a prática, pois o homem se concretiza a partir da sua ação. Na perspectiva de Marx, a epistemologia filosófica aborda as concepções históricas a partir do materialismo histórico dialético, que tem como princípio o estudo da dialética e as relações sociais, filosóficas, políticas e econômica na construção material do homem e suas materializações históricas.

Dessa forma, é importante afirmar que Marx construiu suas estratégias de verificação científica dentro das suas epistemologias de análise da sociedade capitalista como organismo vivo, onde categorizou essas ações e, assim, pôde dimensionar e fazer suas conclusões acerca do fenômeno estudado, como bem o fez.

Em seu livro *O capital: A crítica da economia política* (1887), Marx traz as conclusões acerca de sua pesquisa sobre a sociedade capitalista e como essa funciona. É uma obra que apresenta o resultado de uma vida de estudo do autor. Desse modo, dentro da perspectiva da educação, auxiliados por uma percepção do materialismo histórico-dialético, podemos analisar de forma crítica o mundo no qual estamos inseridos e atuando.

A partir daí, começamos a indagar sobre a relação que o objeto de estudo possui com as constantes mudanças no campo escolar e buscar compreender as ideologias presentes nas relações sociais, tendo em vista que o homem é um ser social, político e histórico. Contudo, todo esse contexto será discutido no próximo item, onde faremos uma breve revisão teórica do delinear da construção da teoria social de Marx e como esta teoria se organiza em suas categorias. Faremos uma breve análise da construção dessas categorias, identificando as dimensões destas dentro do método de pesquisa do materialismo histórico dialético.

Assim, o presente trabalho científico apresenta a disposição das seções que irão compor a estrutura desta dissertação.

Estrutura da Dissertação

Apresentamos a seguir uma síntese das seções que irão compor a dissertação, de maneira que possa esclarecer ao leitor como se configura o direcionamento teórico e prático da pesquisa. Faremos um breve esboço de alguns autores que embasam e discutem sobre a temática abordada, desse modo, seguiremos um pensamento histórico sobre a educação indígena e a educação escolar indígena, a cultura tradicional indígena e a colonização do Brasil. Como também as teorias curriculares que embasam a implantação da educação escolar indígena e como essas teorias se constituíram ao longo dos anos. Portanto, a partir do título desta pesquisa, construímos um referencial teórico que constituiu o rigor conceitual conforme as seções que estão delimitadas neste trabalho, em que os referenciais são baseados em Bergamaschi (2007); Cavalcante (2016); Luciano (2006); Hall (1978); Laraia (1986); Faustino (2010); Goodson (2008); Pacheco (2005); Candau (2008, 2010); Venere (2011); Apple (2006, 1989); Silva (1995); Buratto (2007); Ferreira (2001), Silveris (2014), dentre outros. Desse modo, apresentamos as seções desta pesquisa que são:

1- Apontamentos Introdutórios do Caminho da Pesquisa

Esta primeira seção se justifica pela delimitação do método que subsidia esta pesquisa, bem como os tipos de pesquisa e os instrumentos de captação de dados que serão analisados no transcorrer desta dissertação. Serão tratados, a priori, a justificativa, os objetivos, as epistemologias do caminho da pesquisa científica, a delimitação da mostra do objeto da pesquisa, o espaço que esta mostra fica limitada e os seus participantes.

2 - Materialismo histórico e suas categorias: Trabalho, Totalidade, Contradição, Ideologia e Práxis

Esta seção tem como objetivo fazer uma síntese do desenvolvimento do método materialismo histórico dialético, bem como fazer uma discussão sobre as categorias de análise que iremos compor no decorrer desta pesquisa científica. Esta seção vem esclarecer os motivos pelos quais escolhemos este método como possibilidade para desenvolver as análises dentro de uma perspectiva crítica cujo o foco é compreender a essência dos fatos como objetos desta pesquisa e sua relação como um todo.

3 - O Contexto Social do Indígena brasileiro na Contemporaneidade

Neste tópico faremos uma análise sobre as problemáticas indígenas atuais. Neste mesmo sentido, faremos uma breve reconstrução histórica sobre o processo de colonização do Brasil, estabelecendo uma ligação entre o processo histórico e os problemas e desafios que os povos indígenas vêm enfrentando na atualidade.

Nesse contexto, é necessário salientar que os povos indígenas possuem características culturais próprias do seu povo, no entanto, é preciso compreendermos o processo colonizador e

catequizador que, ao longo dos anos, propiciou uma segregação e fragmentação das culturas tradicionais indígenas por meio de uma imposição etnocêntrica entre os europeus e os indígenas. Desse modo, a história do Brasil é fortemente marcada pelo processo de opressão entre os ditos colonizadores e os nativos da terra.

4 – A Trajetória da Educação Indígena & Educação Escolar Indígena no Brasil

Abordaremos a educação indígena e a educação como sistemas que permeiam a construção social e cultural do indígena. Será vista a educação indígena como fator principal da promoção da cultura tradicional dos povos indígenas em que a educação está pautada na aprendizagem dos costumes e características fundamentais que solidificam a cultura indígena.

A educação indígena é passada de geração em geração dentro dos preceitos peculiares na perspectiva dos valores fundamentados na formação do indígena que são a linguagem,

A educação escolar indígena se constitui, a princípio, como forma de controle e religiosidade e padrões culturais próprios que formam e caracterizam cada povo indígena. A dominação nos quatro primeiros séculos da história do Brasil, através da educação catequética desenvolvida pelos jesuítas. No entanto, através da resistência dos povos e de muitas lutas das organizações pró-índio, essa educação escolar foi transformada em uma educação para o desenvolvimento e a manutenção da cultura.

5 Currículo Escolar no Brasil e a Interculturalidade

Discutiremos as teorias curriculares que constituem o processo de educação escolar indígena ao longo do tempo. Como fator importante dentro deste contexto, enfatizaremos o aspecto político, organizações sociais e econômicas dentro da concepção histórica da colonização e da estruturação das políticas públicas construídas no decorrer dos mais de 500 anos de colonização.

A história, a organização social e os interesses ideológicos se relacionam e desenvolvem os conceitos sobre as formas de educação e de currículo, isso aconteceu nos momentos históricos em que a educação escolar foi desenvolvida para os povos indígenas.

É imprescindível entendermos que, nos primeiros momentos da história, a educação escolar indígena tinha cunho político e ideológico, visto que esta educação tinha como objetivo colonizar e condicionar a cultura tradicional dos povos indígenas. Essa educação foi imposta como uma política de civilização aos povos indígenas.

No entanto, ressaltamos que a resistência foi fator primordial para as conquistas dos direitos dos povos indígenas, tanto nas políticas públicas quanto na educação escolar indígena. A resistência é a ação indígena de não concordância a todo processo de segregação e

fragmentação da cultura tradicional. A resistência é a luta, é o ato de contraposição a visão etnocêntrica do ano indígena.

6 Currículo Escolar do Povo Parintintin

Nesta seção, faremos as análises da pesquisa de campo e documental, onde analisaremos os dados à luz do método materialismo histórico dialético, visto que todo o processo histórico de colonização e da efetivação da educação escolar indígena no Brasil surge da gênese da política econômica.

Levaremos em consideração todas as fases de implantação da educação escolar no Brasil e como as políticas públicas criadas em meio à resistência dos índios e das organizações não governamentais, além dos currículos e suas perspectivas ideológicas na formação do indígena ao longo do processo histórico. Analisaremos também os dados coletados pelo instrumento de entrevista com os professores indígenas da aldeia Traíra sob a perspectiva histórica em que a educação indígena foi se constituindo até os dias atuais a partir de suas lutas e conquistas desses povos.

Por fim, apresentaremos as considerações finais, as referências, anexo e apêndices.

2. MATERIALISMO HISTÓRICO E SUAS CATEGORIAS: TRABALHO, TOTALIDADE, CONTRADIÇÃO, IDEOLOGIA E PRÁXIS

Os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim, sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado.
Karl Marx

Nesta pesquisa optamos pelo método denominado materialismo histórico dialético que faz crítica a sociedade capitalista, organiza uma leitura estrutural e as relações a partir das estruturas e superestruturas. As estruturas são as forças produtivas, compostas pelo conjunto formado pela matéria-prima, pelos meios de produção e pelos próprios trabalhadores (onde se dá as relações de produção: empregados-empregados, patrões-empregados). Trata-se da base econômica da sociedade, onde se dão, segundo Marx, as relações de trabalho; estas marcadas pela exploração da força de trabalho no interior do processo de acumulação capitalista, as superestruturas são as ideologias hegemônicas dominantes já solidificadas pelo capital.

Para Marx (1985), a infraestrutura e a superestrutura são articuladas por uma determinação específica. A primeira, também compreendida como a base econômica, é a unidade das forças produtivas com as relações de produção, e a superestrutura comporta dois níveis, duas instâncias: o jurídico-político (Direito e Estado) e o Ideológico (diferentes ideologias). Essas duas estruturas convivem na sociedade, determinando e sendo determinadas uma pela outra. As forças produtivas - os homens - são determinadas pela sua realidade social, ou seja, de que devem continuar produzindo, por exemplo, para que recebam seu salário e, conseqüentemente, possam sustentar-se economicamente e continuar produzindo. A superestrutura intervém determinando, por exemplo, juridicamente, que a esses homens seja assegurado o direito à remuneração. O que determina que essas relações estabeleçam-se é a realidade social, em primeira instância, e a consciência que os homens têm de seu lugar social enquanto força produtiva. Todas essas relações são permeadas por ideologias que, para Marx, são determinadas pela superestrutura (SIVERIS, 2014, p. 24-25).

Este método estuda a formação social do homem e suas relações, dentro do contexto da infraestrutura e da superestrutura, logo, o todo que constitui este homem, a partir do campo, político e ideológico e do determinismo da estratificação social. Neste sentido o materialismo histórico dialético estuda o homem partir da sua produção histórica concreta, das relações de poder, e dos interesses que este poder produz, fazendo uma relação direta entre todas as classes sociais e todos os grupos de pessoas que fazem parte da sociedade como um todo.

Em conformidade com este método faremos uma análise sobre a construção histórica das ideologias dominantes e a organização crítica do currículo bem como a educação intercultural dos povos indígenas que são os fenômenos estudados nesta pesquisa. Assim, como também são estudadas, as categorias utilizadas a priori que são: trabalho, totalidade, práxis, contradição e ideologia, logo, os fenômenos serão analisados, a princípio, a partir destas

categorias.

É importante ressaltar que o método em pesquisa científica é o viés que o pesquisador precisa percorrer, logo é pelo método que o pesquisador vai visualizar e analisar as decorrências dos fenômenos estudados. Logo, esta pesquisa científica esta pautada dentro da perspectiva do método científico materialismo histórico dialético construído historicamente pelo filósofo e crítico racionalista Karl Marx.

2.1 O METODO MATERIALISMO HISTÓRICO DIALÉTICO

O método Marxista foi desenvolvido no decorrer do século XIX, mais ou menos entre os anos de 1833-1880 por Karl Marx e Engels. A dialética ou contradição em Marx é fundamentada na ação, na prática e na realização concreta do homem. Dessa maneira é importante elucidar que Marx passa por um amadurecimento real para perceber a forma total de construção de seu método histórico, podendo assim estabelecer sua nova epistemologia dialética que é sua a teoria, cujo objeto de estudo está consolidado dentro desta nova sociedade que se forma a partir da revolução industrial.

Neste sentido,

O conhecimento teórico é, nesta medida, para Marx, o conhecimento do concreto, que constitui a realidade, mas que não se oferece imediatamente ao pensamento: deve ser reproduzido por este e só "a viagem de modo inverso" permite esta reprodução. Já salientamos que, em Marx, há uma contínua preocupação em distinguir a esfera do ser da esfera do pensamento; o concreto a que chega o pensamento pelo método que Marx considera "cientificamente exato" (o "concreto pensado") é um produto do pensamento que realiza "a viagem de modo inverso". Marx não hesita em qualificar este método como aquele "que consiste em elevar-se do abstrato ao concreto", "único modo" pelo qual "o cérebro pensante" "se apropria do mundo"[...] Por isso, o conhecimento concreto do objeto é o conhecimento das suas múltiplas determinações - tanto mais se reproduzem as determinações de um objeto, tanto mais o pensamento reproduz a sua riqueza (concreção) real. As "determinações as mais simples" estão postas no nível da universalidade; na imediatez do real, elas mostram-se como singularidades - mas o conhecimento do concreto opera-se envolvendo universalidade, singularidade e particularidade (NETTO, 2011, p. 44-45.).

Logo, Marx e Engels buscam compreender o concreto sob a perspectiva histórica do homem, partindo das premissas de David Ricardo e Adam Smith que tinham um conhecimento político-econômico sobre as linhas gerais do movimento da sociedade burguesa. É a partir deste contexto que Marx produz uma crítica sobre o modo de produção e o valor do trabalho. Portanto,

Cabe insistir na perspectiva crítica de Marx em face da herança cultural de que era legatário. Não se trata, como pode parecer a uma visão vulgar de "crítica", de se posicionar frente ao conhecimento existente para recusá-lo ou, na melhor das hipóteses, distinguir nele o "bom" do "mau". Em Marx, a crítica do conhecimento acumulado consiste em trazer ao exame racional, tornando-os conscientes, os seus fundamentos, os seus condicionamentos e os seus limites - ao mesmo tempo em que

se faz a verificação dos conteúdos desse conhecimento a partir dos processos históricos reais. É assim que ele trata a filosofia de Hegel, os economistas políticos ingleses (especialmente Smith e Ricardo) e os socialistas que o precederam (Owen, Fourier) (NETTO, 2009, p.07).

A ideia (pensamento) e o fazer (prática) se relacionam dialeticamente entre si e se concretizam no desenvolvimento social e real do homem, esta dialética composta pelo pensamento versus prática está intrínseca na construção histórica do homem e se desdobram dentro na sociedade moderna. Em síntese, a teoria social de Marx busca compreender de maneira racional, as relações estabelecidas na sociedade capitalista e como estas relações acontecem.

Em vista disso, a concepção teórico-metodológica da construção do método em Marx produz categorias que emergem como pressupostos que sustentam a lógica pela qual subsidiam o rigor científico das inúmeras partes e do todo, que formam a sociedade burguesa e que é o objeto de estudo da teoria de Marx. Pois,

Ora, o objetivo da pesquisa marxiana é, expressamente, conhecer "as categorias que constituem a articulação interna da sociedade burguesa". E o que são "categorias", das quais Marx cita inúmeras (trabalho, valor, capital etc.)? As categorias, diz ele, "exprimem [...] formas de modo de ser, determinações de existência, frequentemente aspectos isolados de [uma] sociedade determinada" - ou seja: elas são objetivas, reais (pertencem à ordem do ser são categorias *ontológicas*); mediante procedimentos intelectivos (basicamente, mediante a abstração), o pesquisador as reproduz teoricamente (e, assim, também pertencem à ordem do pensamento- são categorias *reflexivas*). Por isso mesmo, tanto real quanto teoricamente, as categorias são *históricas* e *transitórias*: as categorias próprias da sociedade burguesa só têm validade plena no seu marco (um exemplo: trabalho assalariado). E, uma vez que, como vimos, para Marx "a sociedade burguesa é a organização histórica mais desenvolvida, mais diferenciada da produção" -vale dizer: a mais *complexa* de todas as organizações da produção até hoje conhecida -, é nela que existe realmente o maior desenvolvimento e a maior diferenciação categorial. Logo, a sua reprodução ideal (a sua teoria) implica a apreensão intelectual dessa riqueza categorial (o que significa dizer que a teoria da sociedade burguesa deve ser também rica em categorias) (NETTO, 2011 p.46).

A criação das categorias de análise social dentro do materialismo histórico dialético tem um papel central com o desdobrar das análises dos fenômenos sociais, na perspectiva do estudo da burguesia e da sociedade capitalista como um todo. Estas categorias emergem do próprio objeto que a teoria do materialismo histórico estuda.

Desse modo, as categorias surgem para elucidar a dinâmica dos fenômenos estudados e se constroem com o elo no processo de esclarecer as interfaces de um todo e das partes que formam esse todo, a fim de obter a consolidação de uma explicação racional e rigorosa que fundamenta a teoria no materialismo histórico dialético. Neste contexto,

Na construção do método da análise sociológica, a redução da realidade social ao constructo categoria permitiu à sociologia operar e classificar as complexas manifestações do social. Portanto, na medida em que a sociedade ocidental, transformada pela revolução industrial e pelo capitalismo, se desenvolveu e

fez do trabalho sua principal mercadoria e o mecanismo de geração de valor e de alavanca para o processo de acumulação capitalista, o trabalho se impôs como categoria central e fundamental para o entendimento dessa sociedade. Não obstante a importância da categoria trabalho desde os primórdios do pensamento social, um conjunto significativo de pensadores, anteriores ao nascimento da sociologia, já destacava o trabalho como um elemento central e de grande importância para o entendimento do indivíduo na vida social. Dentre esses pensadores, Hegel destacou-se como um dos mais importantes. Em seu sistema filosófico, elaborou uma verdadeira gramática na qual via o trabalho como um importante elemento para a análise do homem em relação à natureza e à formação da consciência. Em sua abordagem, além de perceber o trabalho como fonte de toda a riqueza e de toda a civilização, também o considerava um processo de exteriorização dialética do sujeito (CARDOSO, 2011, p.266).

Dessa maneira é através do trabalho que o homem estabelece suas relações sociais, o trabalho é o motor do desenvolvimento do homem, sendo a ação racional que transforma a ideia em matéria, o trabalho é a base de toda a sustentação de um sistema social, é pelo trabalho que se produz todas as riquezas econômicas e históricas.

Dentro da teoria social desenvolvida por Marx o trabalho é o agente propulsor da dialética concreta tendo em sua base a racionalidade do concreto e a construção histórica do homem, corporificando sua teoria a partir do estudo dos fenômenos em movimento elucidado e solidificado na sociedade burguesa, a relação sujeito-objeto e suas implicações racionais, econômicas e históricas. Dessa forma, iremos abordar as quatro categorias que utilizamos para sustentar a análise crítica dos dados obtidos neste estudo. As categorias são: trabalho, totalidade, práxis, contradição e ideologia.

2.1.1 Categoria – Trabalho

O homem se constrói homem através do trabalho. O trabalho em sua gênese configura-se dentro da concepção inerente ao homem, da transformação da riqueza natural em bens para o melhor desenvolvimento do próprio homem e, portanto, o homem é racionalmente diferente dos outros seres e esse aspecto se justifica através da racionalização do trabalho e pela produção material, logo é pelo trabalho que o homem se forma culturalmente e produz conhecimento, se autoproduz, que o trabalho é a função vital do homem, que o diferencia dos animais Assim,

O trabalho é antes de tudo, em termos genéticos, o ponto de partida para tornar-se [devir] homem do homem, para a formação das suas faculdades, sendo que jamais se deve esquecer o domínio sobre si mesmo. Além do mais, o trabalho se apresenta, por um longo tempo, como o único âmbito desse desenvolvimento; todas as demais formas de atividade do homem, ligadas aos diversos valores, só se podem apresentar como autônomas depois que o trabalho atinge um nível relativamente elevado (LUKÁCS, 2012, p. 348).

No entanto, ao longo da história e com a criação da propriedade privada, o trabalho de uns passa a ser fonte da riqueza de outros. É por meio do trabalho e da alienação condicionante que os homens são divididos em classes. Na sociedade burguesa, o trabalho vivo é apenas um meio de multiplicar o trabalho acumulado (MARX; ENGELS, 1998, p.15), portanto, a classe trabalhadora é motriz do sistema capitalista estudado por Marx. Dentro da sociedade capitalista, a classe burguesa, que é a classe dominantemente hegemônica, explora e enriquece com a força de trabalho da classe que produz as riquezas, que é a classe trabalhadora. Uma vez que:

Nesta sociedade, desse modo, ao mesmo tempo em que cresce a riqueza social acumulada como capital, os indivíduos unidimensionalizados, nus de outras relações, são reduzidos a meros trabalhadores e perdem o sentido de seu trabalho – daí o nexo entre forma de conexão social (centralidade do trabalho), estranhamento e pobreza absoluta no capitalismo. Por essa razão, se a centralidade do trabalho no capitalismo pode ser entendida como sinônimo de modo de produção infinito de valor, é praticamente um truísmo dizer que a crítica à centralidade é um imperativo, pois, em lugar de constituir uma manifestação de liberdade, de realização, ela expressa a dominação abstrata do trabalho pela dinâmica do seu produto, a autoescravização dos indivíduos, da humanidade. Em virtude disso, conforme se tentou mostrar, essa crítica representa uma determinação relevante para a crítica à “pobreza absoluta” (como entendida por Marx), visto que essa centralidade constitui um impedimento para o pleno desenvolvimento das capacidades humanas, para a humanização do ser humano. Tal desenvolvimento seria possível como resultado do aumento da produtividade do trabalho social, se superada a forma burguesa de riqueza como valor, como controle do trabalho alheio (ESCURRA, 2016, p.23-24).

Dessa maneira, a classe trabalhadora dentro da sociedade capitalista, vende sua força de trabalho pelo salário e toda a riqueza produzida pelo seu trabalho se torna o lucro que sustenta a riqueza da classe dominante. Assim, é dessa forma que a sociedade capitalista se corporifica, uma conexão social de dominação. Em síntese, é desse modo que se constitui a luta de classes que é a relação de antagonismo social de dominância entre a classe dominante burguesa, que é classe que possui o capital, e a classe trabalhadora, que vende sua força de trabalho para a classe dominante. No trabalho assalariado,

[...] O preço médio que se paga pelo trabalho assalariado é o mínimo de salário, isto é, a soma dos meios de subsistência necessária para que o operário viva como operário. Por conseguinte, o que o operário obtém com o seu trabalho é o estritamente necessário para a mera conservação e reprodução de sua vida. Não queremos de nenhum modo abolir essa apropriação pessoal dos produtos do trabalho, indispensável à manutenção e à reprodução da vida humana, pois essa apropriação não deixa nenhum lucro líquido que confira poder sobre o trabalho alheio. O que queremos é suprimir o caráter miserável desta apropriação que faz com que o operário só viva para aumentar o capital e só viva na medida em que o exigem os interesses da classe dominante (MARX; ENGELS, 1998, p.23).

Para Marx, o trabalho explorado é o capital que subsidia o sistema capitalista, a força trabalho é produzida pelos trabalhadores, que são alienados pelo sistema econômico. Essa alienação é o meio que condiciona estes trabalhadores a uma dominação ideológica. O trabalhador é condicionado a se estabelecer a partir de uma dimensão mínima para sua

subsistência e, ao mesmo tempo, produz toda a riqueza de um sistema econômico com sua força de trabalho.

A indústria moderna transformou a pequena oficina do mestre patriarcal na grande fábrica do capitalista industrial. Massas de operários, aglomeradas na fábrica, são organizadas de forma soldadesca. Como soldados rasos da indústria, são colocados sob a supervisão de uma hierarquia completa de suboficiais e oficiais. Eles não apenas são servos da classe burguesa, do Estado burguês; diariamente e a cada hora eles são escravizados pela máquina, pelo supervisor e, sobretudo, por cada um dos fabricantes burgueses. Esse despotismo é tanto mais mesquinho, odioso, encarniçado, quanto mais abertamente ele proclama o lucro como o seu objetivo (MARX; ENGELS, 1998, p.15).

A Classe dominante acorrenta, de maneira desumana, a classe trabalhadora em uma condição de miséria social, causada pela injustiça econômica e social, pois o lucro, ou seja, o resultado da força de trabalho dos proletários, permanece com os capitalistas. Dizendo de outra forma, a dimensão das condições mínimas dos trabalhadores acontece na mesma proporção que o sistema se fortalece e a burguesia se consolida.

A força de trabalho neste sistema se configura como mercadoria, pela qual é dado um valor em que o proletário reduz a categorização mercantil, que dá suporte ao sistema capitalista, onde os burgueses compram tal força ao valor mínimo, ou seja, o salário mínimo

Mas o trabalho assalariado, o trabalho do proletário, cria-lhe propriedade? De forma alguma. Ele cria o capital, isto é, a propriedade que explora o trabalho assalariado, que só pode multiplicar-se sob a condição de produzir novo trabalho assalariado para explorá-lo renovadamente. Em sua forma atual, a propriedade move-se no interior do antagonismo entre capital e trabalho assalariado. Contemplemos os dois lados desse antagonismo. Ser capitalista significa assumir não apenas uma posição meramente pessoal na produção, mas também uma posição social. O capital é um produto coletivo e só pode ser posto em movimento mediante a atividade comum de muitos membros, e até mesmo, em última instância, mediante a atividade comum de todos os membros da sociedade (MARX; ENGELS, p.22,1998).

O capital é o núcleo dos estudos da teoria social Marxista, logo o trabalho é o meio pelo qual o capital se torna real e concreto dentro do sistema capitalista. Dessa forma o trabalho também é capital, pois é por ele que existe a produção material do capital. Ele se justifica sendo a categoria central dos estudos que analisam a sociedade capitalista, pois o trabalho produz as decorrências dos fenômenos fatoriais no universo das relações existentes dentro do capitalismo.

2.1.2 Categoria – Dialética

Outra categoria primordial para a fundamentação da teoria social de Marx é a dialética, que se conceitua, na perspectiva Marxista, como qualidade de construção e sistematização do raciocínio lógico, que se sustenta em contraposições de ideias e concepções baseadas no material ou princípio da dinâmica do materialismo.

No entanto, o pensamento dialético possui um contexto histórico como pressuposto

racional sobre a reflexão acerca da relação de ideias antagônicas, composta no mundo das ideias teóricas e imateriais, dessa maneira, a dialética nasceu da filosofia clássica citada por Platão e Aristóteles e foi se desenvolvendo através do pensamento hegeliano e marxista. Hegel também foi um marcante filósofo no desenvolvimento da sistematização teórica da dialética, ele produz uma lógica pautada no mundo das ideias abstratas e no desenvolvimento de uma sociedade a partir do pensamento idealista.

[...] Hegel põe no lugar da tradicional lógica de raiz aristotélica, na qual se tomaria da metafísica o princípio de não-contradição e se faria dele o princípio fundamental ao qual toda transição lógica seria requerida a aderir, uma nova lógica, direcionada precisamente ao pensamento da contradição, uma lógica que afirmaria tal pensamento [...] Como vemos, essa ciência da lógica é completamente diversa daquela dita tradicional em sua relação com a contradição. Em lugar de um princípio que excluiria a contradição do ser, que a baniria da verdadeira natureza das coisas, a metafísica iria agora, com Hegel, expor a contradição existente por toda parte, em todas as coisas, pois inerente a sua natureza das mesmas. Dessa forma, em vez de excluir a contradição da verdade das coisas, a metafísica, ou melhor, a lógica, libertaria a contradição em todas as coisas, mas tal libertação da contradição não é algo que iria acontecer de maneira externa, como se a contradição fosse levada às coisas, mas ela está ou é nas coisas mesmas, lhes constituindo a própria estrutura interna. É a metafísica da contradição, no sentido de que a contradição se tornaria a própria tarefa à qual a metafísica estaria propensa a evidenciar em todas as coisas – no intuito, é claro, de buscar-lhe resolver e superar. Por isso, Hegel se refere à contradição como uma “identidade de opostos”, pois reconhece que a contradição perdura em todas as coisas, não simplesmente como contradição, mas como um relacionar intrínseco entre os opostos (NICOLLAU, 2013, p.04).

O pensamento de Hegel discute a natureza das contraposições a partir de uma percepção teórica e abstrata, o pressuposto epistemológico de Hegel sobre a dialética idealista surge no desenvolvimento da própria natureza, por isso que a dialética dele se mantém no plano da metafísica. A dialética idealista desenvolvida por ele se constitui como ciência da lógica no campo do imaterial, metafísico. Dessa maneira, Hegel explica o movimento dialético dentro da concepção das ideias abstratas, fazendo uma reflexão sobre o surgimento dos movimentos antagônicos como se fizessem de um movimento natural, e não material, como pensa Marx, que claramente se utiliza da raiz teórica desenvolvida por Hegel para desenvolver o seu pensamento dialético materialista. Neste sentido,

O motor de todo esse processo é a dialética, no sentido mais restrito, que se constitui na compreensão dos contrários em sua unidade ou do positivo ou do negativo. Observa-se por esse método “o processo pelo qual as categorias, noções ou formas de consciência surgem umas das outras para formar totalidades cada vez mais inclusivas, até que se complete o sistema de categorias noções ou formas, como um todo”(idem, ibidem) princípios como o de superação e tensão são fundamentais. O primeiro porque indica que toda a evolução resulta de uma fase anterior menos desenvolvida e o segundo porque estabelece que entre qualquer forma e o que ela também há de vir a ser. É também bastante conhecida a interlocução que Marx faz em diferentes momentos, com o pensamento de Hegel em especial com a dialética hegeliana. Sua posição evidentemente crítica em decorrência do seu princípio materialista, enquanto o princípio de Hegel é idealista. Marx sempre atacou a filosofia dita especulativa (SANFELICE, 2005, p.72).

Em suma, Marx cria um movimento dialético próprio usando como base a dialética desenvolvida por Hegel da lógica de contraposição das ideias. No entanto, Marx constrói uma dialética crítica, material, corporificada no concreto, fundamentada nas contraposições tangíveis das relações sociais estabelecidas no sistema social capitalista. A dialética crítica é o pilar fundamental na construção da teoria social de Marx, esta dialética é a categoria mais complexa que subsidia a efetivação da inter-relação de todas as categorias desenvolvidas na teoria social de Marx, ele constrói um movimento dialético próprio usando como base desenvolvida por Hegel. Assim sendo,

Com base nessas considerações preliminares, pode-se dizer que o método dialético de Marx pressupõe, sim, dois momentos inseparáveis: a investigação (ou a pesquisa) e a exposição (ou a apresentação). A investigação, ou o método de investigação (Forschungsmethode), é o esforço prévio de apropriação, pelo pensamento, das determinações do conteúdo do objeto no próprio objeto, quer dizer, uma apropriação analítica, reflexiva, do objeto pesquisado antes de sua exposição metódica [...] Reproduzir quer dizer aqui para Marx reconstruir criticamente, no plano ideal, o movimento sistemático do objeto, pois o objeto não é dado pela experiência direta e imediatamente. Requer aqui, portanto, um trabalho prévio de investigação (“escavação” e “garimpo”), de maturação do objeto, de sua captação com detalhes, de suas formas de evolução, de suas conexões íntimas, para depois expor adequadamente, sistemático e criticamente, a sua lógica interna; vale dizer, é preciso um esforço intelectual de investigação, de apropriação do conteúdo, de apreensão do movimento interno, efetivo, do real, e de exposição, de expressão, ideal desse conteúdo, para livrar-se do “envoltório místico”, da “crosta idealista”², extraindo o núcleo, o “caroço racional” de dentro das coisas, pois, afinal de contas, “a pérola não sai sozinha da ostra”. Neste sentido, o método dialético de Marx não é um instrumento, uma técnica de intervenção externa do pensamento ao objeto, como que um caminho pelo qual o pensamento manipula, a partir de hipóteses exteriores, o objeto. O pensamento tem, na verdade, que se livrar de opiniões pré-concebidas, de conceitos externos ao objeto, de hipóteses que pairam acima dele, para nele mergulhar e penetrá-lo, considerando apenas o seu movimento, para trazer à consciência este trabalho da própria lógica específica do objeto específico (CHAGAS, 2011 p. 58).

O pensamento dialético para Marx tem como base a investigação das movimentações dos fenômenos sociais, suas implicações e concepções. A dialética, em Marx, prima pelo esclarecimento da essência e da aparência dentro do contexto da sociedade capitalista.

Dessa forma, a dialética se torna concreta, pois emerge como efeitos ou ações produzidas pelos homens a partir de uma ideologia e pela contraposição de ideias estabelecidas pelo sistema social. Assim, a contraposição de ideias é inerente a dialética que constrói o processo dialético. Logo,

Se o pensamento dialético resulta da representação da dialética dos seres e da história na consciência dos homens, essa é a chave principal da resposta, mesmo que isso signifique resquícios de uma antiquíssima epistemologia. Mais já insinuamos o tributo de Marx e Engels ao pensamento filosófico Grego, bem como à dialética hegeliana, e, neste caso específico Marx opera numa concepção eminentemente Aristotélica. A diferença que se estabelecerá é quanto ao critério de verdade que não se realizará na consciência solidária do sujeito mas se na prática social. O sujeito, por sua vez não é um espelho do real, mas um sujeito ativo e rico e determinações. O pensamento Marxiano em especial alcança um conjunto de categorias ontológicas que

permitem a reprodução ideal do movimento real da história. As duas grandes que Engels (1974) atribui a Marx a concepção materialista da história e a revolução do segredo da produção capitalista através da mais valia, respondem parcialmente à nossa questão uma vez que a conclusão de Engels é que graças a isso o materialismo se tornou uma ciência (SANFELICE, 2005, p.80).

Marx faz uma profunda reflexão sobre a dialética na inter-relação de todas as ações inerentes ao sistema e estrutura social. Dessa maneira, dialeticamente, o sujeito se relaciona como sujeito e com o objeto, portanto, todas as partes de um sistema, de alguma maneira, relacionam-se por meio da dialética. Assim, é somente pela dialética que o homem vai conhecer fundamentalmente o processo de difusão dos fenômenos sociais. A dialética marxista vai comprovar, com a veracidade teórica científica, os fatos e movimentos da sociedade e do homem a partir do contexto histórico.

Do ponto de vista Marxista, como é apresentado por George Politzer a dialética focaliza "as coisas e suas imagens conceituais em suas conexões, em seu encadeamento, em sua dinâmica, em seu processo de gênese e envelhecimento"; observa as coisas e os fenômenos não de maneira estática, mas no seu movimento contínuo, na luta de seus contrários. O materialismo dialético não considera a matéria e o pensamento como princípios isolados, sem ligações, mas com aspectos de uma mesma natureza que é indivisível e que "se exprime sob duas formas diferentes: um material e outra ideal; a vida social, una e indivisível, também se exprime sob duas formas diferentes, uma material e outra ideal; eis como devemos considerar o desenvolvimento da natureza e da vida social" (Stalin apud Politzer, 1970:188). O materialismo dialético considera a forma das idéias tão concreta quanto a forma da natureza. O materialismo dialético tem um duplo objetivo: 1) como dialética, estuda as leis mais gerais do universo, leis comuns de todos os aspectos da realidade, desde a natureza física até o pensamento, passando pela natureza viva e pela sociedade. 2) como materialismo, é uma concepção científica que pressupõe que o mundo é uma realidade material (natureza e sociedade), onde o homem está presente e pode conhecê-la e transformá-la. Enquanto as ciências têm por objetivo um aspecto limitado do real, o materialismo dialético tem por objetivo a concepção do mundo no seu conjunto. Entretanto, o materialismo dialético não se separa da ciência, pois é graças a ela que ele pode desenvolver-se e superar-se (GADOTTI, 2012, p. 22-23).

Como precursor da dialética materialista, Marx construiu um pensamento teórico reflexivo com base na contradição e na relação que o sujeito tem para com o mundo das ideias e suas práticas. Dialética das ideias com as ações concretas ou dialética do concreto logo, é por meio dessa relação, natureza e homem, que há processos de transformações, visto que o homem não é estático.

Assim, o movimento é inerente ao homem, dessa maneira, a dialética materialista vai esclarecer teoricamente as movimentações empíricas e as mudanças produzidas pelo homem na sociedade, ou seja, mudanças históricas e como mais profundidade. A dialética crítica se transforma em dialética do concreto para demonstrar e identificar as mudanças e transformações sociais ocorridas a partir do ponto central em Marx, que é o sistema capitalista. Dessa forma,

A explicação é um método que apresenta o desenvolvimento da coisa como

transformação necessária do abstrato em concreto. A ignorância do método da explicação dialética (fundada sobre a concepção da realidade como totalidade concreta) conduz ou a subsunção do concreto sob o abstrato, ou a omissão dos termos intermédios e a construção de abstrações forçadas. A dialética materialista como método de explicitação científica da realidade humano-social não significa, por conseguinte, pesquisa do núcleo terrenos das configurações espirituais (como supõe o materialismo reducionista, Spinoziano, de Feurbach); não significa emparalhamento dos fenômenos de cultura aos equivalentes econômicos (como ensinava Plekanov seguindo a mesma tradição Spinoziana), nem redução da cultura a fator econômico. *A dialética não é o método da redução: é o método da reprodução espiritual e intelectual da realidade* e o método do desenvolvimento e da explicitação dos fenômenos culturais partindo da atividade prática objetiva do homem histórico (KOSIK, 2010, p. 39).

Kosik explica que, na dialética Marxista, existe um porquê das movimentações dos fenômenos dentro de um sistema social. Com efeitos, a dialética, como mecanismo de processo e leis, explica os movimentos reais desses fenômenos e suas causalidades. O teórico esclarece e solidifica, de maneira primordial, a dinâmica histórica, social e material do homem, e é, a partir desse pensamento concreto do movimento dialético, que Marx constrói sua teoria social.

A Dialética é o pilar fundamental em Marx, porque vai conduzir teoricamente e desvendar os fenômenos sociais a partir de processos teóricos que comprovam e justificam esses fenômenos e suas movimentações.

2.1.3 Categoria – Totalidade

Outra categoria muito relevante dentro no método materialismo histórico dialético é a totalidade, que se define como uma análise concreta na reflexão e constituição da sociedade capitalista. Esta categoria tem como objetivo fundamental compreender como os fenômenos se constituem e como se relacionam. Essa categoria vai emergir para sustentar o complexo estudo da sociedade burguesa e suas implicações integrantes que formam a totalidade.

A compreensão dialética da totalidade significa não só que as partes se encontram em relação de interna interação e conexão entre si e com o todo, mas também que o todo não pode ser petrificado na abstração situada por cima das partes, visto que o todo se cria a si mesmo na interação das partes (KOSIK, 2010, p. 50).

Em síntese, a totalidade, como categoria, vai reconhecer as partes e suas correlações, buscando interpretar e analisar para uma melhor compreensão na formação do todo que é a realidade. É preciso ver que o capitalismo, como processo econômico e social, relaciona todas as partes de um complexo sistema que funciona integradamente. Assim, o reconhecimento exterioriza-se do campo do abstrato para o concreto.

A totalidade vai explicitar as interdependências das partes e como estas se articulam ideologicamente para a manutenção do próprio sistema. Dentro da perspectiva da construção da teoria Marxista, a totalidade vai fundamentar concretamente o caminho epistemológico do real

reconhecimento das movimentações do próprio sistema.

Em suma, a totalidade é a categoria que vai construir uma dimensão do real com a teoria de forma dialética. A totalidade traz aparência concreta na proporção que o capitalismo, como sistema econômico, interliga-se com todas as ações do homem como ser social, dessa maneira, a totalidade concreta vai interligar o fator econômico a todas as dimensões sociais que ocorrem dentro de uma sociedade condicionada pelo sistema econômico capitalista.

Logo, a totalidade promove, de maneira real, a visualização da materialização do complexo sistema que permeia as ações do sistema econômico sobre as relações sociais existente na sociedade burguesa. Desse modo,

Na totalidade, cada realidade e cada esfera dela são uma totalidade de determinações, de contradições atuais ou superadas. Cada esfera da realidade está aberta para todas as relações e dentro de uma ação recíproca com todas as esferas do real. Mas a totalidade sem contradições é vazia e inerte, exatamente porque a riqueza do real, isto é, sua contraditoriedade, é escamoteada, para só se levarem em conta aqueles fatos que se enquadram dentro de princípios estipulados a priori. A consideração da totalidade sem as contradições leva a colocar a coerência acima da contradição. Nesse caso, o objeto de conhecimento ganha em coesão e coerência, em detrimento, porém, do que há de conflituoso nele. É o privilegiamento da contradição revela a qualidade dialética da totalidade (CURY, 1985, p. 35).

A totalidade se configura a partir das mudanças reais que são produzidas dentro do próprio sistema, isso significa que as condicionantes que articulam o sistema se modificam, organizam-se e se reorganizam conforme o tempo e a maneira com que o capitalismo se transforma. Há, pois, a reconfiguração da totalidade concreta onde elucida concretamente todas essas modificações de maneira efetiva. Dessa maneira,

Existe uma diferença fundamental entre a opinião dos que consideram a realidade como totalidade concreta, isto é, como um todo estruturado em curso de desenvolvimento e de auto-criação, e a oposição dos que afirmam que o conhecimento humano pode ou não atingir a “totalidade” dos aspectos e dos fatos, isto é das propriedades das coisas, das relações de dos processos da realidade. No segundo caso a realidade é entendida como o conjunto de todos os fatos. Como o conhecimento humano não pode jamais por princípio abranger todos os fatos - pois sempre é possível acrescentar fatos e aspectos ulteriores - tese da concreticidade ou totalidade concreta é considerada uma mística. Na realidade, totalidade não significa todos os fatos. Totalidade significa: realidade como um todo estruturado, dialético no qual ou do qual um fator qualquer (classes de fatos, conjuntos de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido. Acumular todos os fatos não significa compreender a realidade e todos os fatos (reunidos em seu conjunto) não constituem, ainda a totalidade. Os fatos são conhecimento da realidade se são compreendidos como fatos de um todo dialético- isto é se não são átomos imutáveis, indivisíveis e indemonstráveis, de cuja reunião a realidade saia constituída- se são entendidos como partes estruturais do todo. O concreto, a totalidade não são por conseguintes todos os fatos, o conjunto dos fatos, agrupamento de todos os aspectos coisas e relações, visto que tal agrupamento falta ainda o essencial: a totalidade e a concreticidade. Sem a compreensão de que a realidade é totalidade concreta-que se transforma em estrutura significativa para cada fato ou conjunto de fatos- o conhecimento da realidade não passa de mística, ou coisa incognoscível em si (KOSIK, 2010, p. 43-44).

A categoria totalidade concreta se fundamenta em fatos reais que justificam toda a

construção ideológica e hegemônica de manutenção do sistema capitalista. É pela totalidade concreta que se alcança, visivelmente, a divisão social do trabalho, logo, o trabalho intelectualizado de pensar o todo dentro do sistema de produção é feito pelo dono dos meios de produção de trabalho e o trabalho alienado e técnico é feito pelo operário.

Neste contexto, a educação como um aparelho ideológico do Estado pode ser considerada como fator que também se constitui como totalidade concreta, visto que existe, na sociedade capitalista, uma distinção explícita na educação pública, ideologicamente pensada para a classe trabalhadora, bem como a educação elitizada, pensada para a classe burguesa ou classe dominante. Entende-se, com isso, que a educação pública é precariamente pensada para os trabalhadores manterem o *status quo*. E, dessa maneira, a classe burguesa continuaria se mantendo dominante.

Uma das principais características da educação pública no Brasil, que se apresenta como um país geopoliticamente periférico, é a educação reprodutivista, técnica, que se distancia do conceito de educação politizada emancipatória, conforme o consenso pensado pelo sistema capitalista imperialista. A educação pública para a classe trabalhadora, pensada pelo sistema econômico e político, é uma educação condicionada no projeto de educação para o consenso, que é de fato a aceitação da exploração de uma classe sobre a outra.

2.1.4 Categoria – Ideologia

Na construção da teoria social de Marx, a categoria Ideologia se fortalece como indispensável, visto que a ideologia dará suporte a todas as outras categorias desenvolvidas no estudo de Marx e Engels. A ideologia desenvolvida no Marxismo tem um sentido de construção de ideias para a dominação, pois tem base materialista. Para Marx, a ideologia se constrói por razão de qualificar o pensamento para reprodução em um sentido contrário da consciência natural, assim com raiz nos interesses da classe dominante dentro do sistema capitalista.

Inicialmente, por volta de meados do século XVIII, a palavra ideologia foi pensada para estabelecer o estudo da construção das ideias, isso no campo imaterial, a partir do pensamento natural ou da própria consciência do homem. Ou seja, esse sistema epistemológico era determinado pelos ideólogos, que foram os primeiros a estudar sobre a organização das ideias (JAPIASSU; MARCONDES, 2008). Entretanto, Marx construiu uma crítica sobre o conceito feito antes sobre ideologia como uma construção natural da consciência humana. Dessa maneira,

A ideologia não se caracteriza pela desonestidade do ideólogo. Engels, aliás, escreve

que ele cumpre o próprio trabalho “conscienciosamente”. Então, o ideólogo não tem intenção de “enganar”: ele, ao contrário, “crê” dizer coisas verdadeiras. O verdadeiro pensador não se opõe ao ideólogo pela sua desonestidade, mas porque é capaz de “preencher” a sua consciência de conteúdos reais, que são as verdadeiras “forças motrizes” do processo mental. Enfim, a diferença entre consciência “falsa” e consciência “verdadeira” está na capacidade de individuar o modo como os pensamentos nascem (FROSINI, 2014, p.561).

Marx e Engels fazem uma oposição epistemológica à ideologia sistematicamente elaborando outra logicidade material sobre a formação da consciência bem como a propagação da consciência falsa sobre a idealização que o homem tem para consigo e para com a sociedade. Dessa maneira, para Marx, a ideologia é um mecanismo de dominação e alienação para falsear a visão dos sujeitos sobre como se vê a realidade.

Dessa forma, a ideologia dentro da perspectiva do materialismo histórico dialético é a forma de construção de ideias falsas produzidas e propagadas pelos sujeitos da classe dominante a partir de algum interesse, sendo ele religioso, econômico ou político.

Assim, é através da sua realidade social ou da classe social que o homem produz sua própria consciência, por isso, essa realidade é conduzida e produzida, essencialmente, por interesses dentro de um sistema econômico.

Na segunda metade dos anos 40, Marx e Engels elaboram então um conceito de ideologia muito mais rico do que o modo como eles mesmos o entenderão mais tarde. Entre A ideologia alemã, a Miséria da filosofia e o Manifesto se delineia uma acepção de ideologia como função específica ou potência social, que remete como sua crítica a um movimento teórico e prático ao mesmo tempo, que Marx e Engels chamam neste período “comunismo” como “movimento real” capaz de se identificar com todas as relações e, portanto, de criticar praticamente a subordinação em todos os lugares e em todos os níveis da sociedade. Se a ideologia é entendida nesta acepção, a esta, como substituto imaginário da completude da práxis social, se opõe a realização teórico-prática coletiva daquela mesma práxis, que consiste na restituição daquela práxis (que na história das sociedades divididas em classes se tornou sempre funcional à subordinação) à cooperação social. Isso, porém não quer dizer que a ideologia como substituto imaginário da completude da práxis sociais seja somente um instrumento de dominação (FROSINI, 2014, p.268).

Neste mesmo sentido, Antônio Gramsci fez grandes reflexões acerca do que se denomina ideologia. Gramsci é um teórico Marxista que viveu no séc. XX na Itália. Foi o fundador do partido Comunista Italiano, jornalista, político e um intenso estudioso da teoria social de Marx (JAPIASSU; MARCONDES, 2008), a partir dos seus estudos e da sua atuação política, Gramsci desenvolveu alguns conceitos importantes dentro da perspectiva marxista já elaborada sobre a ideologia, dessa forma, Gramsci vai construir formulações mais abrangentes sobre ideologias e sobre hegemonias produzidas dentro da sociedade capitalista.

A ideologia, em Gramsci, é o meio de ligação orgânica entre a teoria e a prática, entre o universal e o particular, possuindo dois sentidos: um mais amplo, como concepção do mundo que se manifesta na arte, no Direito, na atividade econômica e em todas as manifestações humanas individuais e coletivas, e outra, mais restrita, como força material e moral, que investe todas as ações dos agentes sociais (SANTOS, s/d, p. 64).

Em Gramsci, a ideologia está, pois, longe de poder ser reduzida a uma visão distorcida já que ela integra os recursos simbólicos que são utilizados pelas diferentes classes na luta pela obtenção da hegemonia. Gramsci introduziu o conceito de hegemonia definindo a sociedade civil como arena de luta política e de luta simbólica. O conceito de hegemonia define a natureza complexa da ligação entre o povo e os grupos liderantes da sociedade, ligação esta que não é apenas política no sentido estrito do termo. Este conceito traduz, na teoria gramsciana, os efeitos políticos que decorrem do funcionamento da ideologia, isto é, o impacto que esta exerce sobre a sociedade ao nível da integração dos vários grupos numa dada ordem social (SANTOS, s/d, p. 107). A ideia de quotidianidade, que envolve a noção de hegemonia, confere-lhe uma presença real, uma efectividade que ultrapassa a noção eventualmente 251 mais débil de ideologia, especialmente quando considerada do ponto de vista da relação determinista entre base e super-estrutura (CORREIA, 2004, p.250-251).

Para Gramsci, a hegemonia emerge como fator decorrente da propagação das ideologias, sendo o resultado determinante de uma posição dos fenômenos concretos dentro da sociedade capitalista. Portanto, a ideologia é o motor propulsor de materialização da hegemonia. A ideologia como forma de manutenção do *status quo* é condicionadora de uma classe sobre a outra, toma uma dimensão mais profunda, pois em Gramsci, ela se transforma em dominação cultural, simbólica e não só econômica, que tem como objetivo manter as relações de poder em favor da classe dominante.

Para Gramsci, a hegemonia significa, em parte, que uma classe ou uma aliança de classes, conseguiu transcender os seus próprios interesses corporativos estritos e incorporou pelo menos alguns dos interesses das classes subalternas. De tal forma que parece representar os interesses da sociedade como um todo. Isto marca a passagem decisiva da estrutura para a esfera da superestrutura. Segundo Gramsci, as classes podem ser os atores principais da história humana, mas para agirem de modo consciente elas precisam de Partidos. O Partido é o termo-chave para Gramsci. Ele usa tanto para referência de organizações formais como as não formais porque numa sociedade ninguém é desorganizado (ANGELI, 2011, p.131).

De maneira conclusiva, é importante salientar que, para Gramsci (2001), não existe uma ideologia emancipatória, e sim práxis, que devem desenvolver intelectuais orgânicos que exerçam atividades políticas para que o processo de emancipação da classe trabalhadora de fato aconteça. Gramsci também apresenta uma reflexão acerca da escola humanística ou escola. Ela seria pública ou estatal, não seria classista, mas para todos, e, dentro deste processo, todos teriam acesso igualitário à cultura e à ciência, gerando emancipação para a construção de uma sociedade contra a hegemonia, formando intelectuais autônomos, não condicionados e de forma que, de maneira processual, os *status quo* produzidos pela hegemonia dominante poderiam ser modificados.

2.1.5 Categoria – Práxis

Esta categoria é crucial no desenvolvimento científico da teoria social de Marx, visto que a construção científica do teórico se dá a partir do estudo crítico da nova ordem social que

está se formando no século XIX: o capitalismo. É importante entender que essa categoria se agrega como um paradoxo com as outras categorias que são: trabalho, ideologia, contradição e totalidade, já mencionadas anteriormente.

A práxis foi entendida como sociedade, e a filosofia materialista como doutrina da “sociedade do homem”. Em outra transformação, a “práxis” tornou-se mera categoria e começou a desempenhar a função de correlato de conhecimento e de conceito fundamental da epistemologia. Após outra metamorfose, a práxis se identificou com a técnica no sentido mais amplo da palavra, e foi entendida e praticada como manipulação, técnica do agir, arte de dispor homens e coisas, em suma, como poder e arte de manipular o material humano e as coisas (KOSIK, 2010, p.218)

Dessa forma, Marx interliga, a priori, o conhecimento científico às práticas sociais políticas e materiais, como agente no processo de autonomia que o homem deve ter. Em síntese, é dessa maneira que a práxis se realiza. Marx a aponta como uma ação pensada dentro de uma reação oposta ao sistema excludente, uma prática que substancia a emancipação ideológica necessária para contrapor o modo de produção capitalista.

3. BREVE CONTEXTO HISTÓRICO DOS POVOS INDÍGENAS NO BRASIL

Foram 506 anos de dominação e, em que pesem as profecias de extinção definitiva dos povos indígenas no território brasileiro, previstas ainda no milênio passado, os índios estão mais do que nunca vivos: para lembrar e viver a memória histórica e, mais do que isso, para resgatar e dar continuidade aos seus projetos coletivos de vida, orientados pelos conhecimentos e pelos valores herdados dos seus ancestrais, expressos e vividos por meio de rituais e crenças (LUCIANO, 2006, p.17).

Não podemos nos esquecer do genocídio ocorrido na história do Brasil. Esse extermínio aconteceu contra os povos indígenas que viviam em terras brasileiras, sua invisibilidade é trágica e proposital, sua incompreensão fortalece a cultura de perseguição contemporânea às minorias indígenas que resistiram ao processo de colonização. Diante disso, faremos nesta seção uma breve introdução sobre o processo de colonização do Brasil que foi implementado pelos colonizadores europeus que aqui chegaram. Esse processo citado tem como características essenciais a exploração, a perseguição e a subordinação ideológica, política e cultural dos povos indígenas. Dessa forma, é importante salientar que,

[...] Alguns dos maiores desafios políticos e sociais do século XXI serão, com certeza, a redefinição da ideia do Estado-nação e a reelaboração de procedimentos e noções que garantam, aos cidadãos e aos povos, tanto o direito a igualdade quanto o direito a diferença. O desafio que se nos coloca, então, é o de como pensar a diferença. Diferença entre povos, culturas, tipos físicos, classes sociais: estará fadada a ser eternamente compreendida e vivida como desigualdade? Como relações entre superiores e inferiores, evoluídos e primitivos, cultos e ignorantes, ricos e pobres, maiores e menores, corretos e incorretos, com direitos e sem direitos, com voz e sem voz? Esta é, na verdade, uma questão que permeia toda a experiência social e política e nos atinge individual e coletivamente. Pode-se tratar dela falando de assuntos aparentemente tão distantes quanto os mitos indígenas; deve-se, obrigatoriamente, pensar nela quando consideramos a situação mundial no limiar do século XXI (SILVA, GRUPIONI, 1995, p.17).

Partindo dessa discussão, apresentaremos uma análise crítica desse processo histórico, fazendo uma relação com as questões mais contemporâneas sobre as problemáticas indígenas na atualidade, na perspectiva da luta e resistência cultural contra a violação dos direitos dos povos indígenas brasileiros. Considerando, sobretudo, as problemáticas no contexto da efetivação da legitimação em relação à demarcação das terras e à violação de seus direitos adquiridos na Constituição de 1988.

A terra, no contexto da cultura indígena, é um aspecto primordial na ressignificação cultural. Em virtude do processo histórico progressista, as terras indígenas foram efetivamente condicionadas a uma série de aspectos mensuráveis para o seu processo de identificação, reconhecimento e homologação pela União. Podemos afirmar, pois, que há uma ruptura abissal que está na ontologia histórica desse processo de subordinação política e cultural aos quais os povos indígenas foram condicionados.

Estudar esse processo hegemônico colonizador se faz necessário, pois permeia uma relação profunda com os processos educativos que foram impostos, por séculos, aos povos indígenas. Esta é a grande problemática que norteia tal estudo.

3.1 O processo de colonização e dominação dos povos indígenas brasileiros

Viver a memória dos ancestrais significa projetar o futuro a partir das riquezas, dos valores, dos conhecimentos e das experiências do passado e do presente, para garantir uma vida melhor e mais abundante para todos os povos. Mas essa abundância de vida, buscada por todos os povos do mundo, para os povos indígenas passa necessariamente pela manutenção dos seus modos próprios de viver, o que significa formas de organizar trabalhos, de dividir bens, de educar filhos, de contar histórias de vida, de praticar rituais e de tomar decisões sobre a vida coletiva. Dessa maneira, os povos indígenas não são seres ou sociedades do passado. São povos de hoje, que representam uma parcela significativa da população brasileira e que por sua diversidade cultural, territórios, conhecimentos e valores ajudaram a construir o Brasil (LUCIANO, 2006, p.18).

Quando os colonizadores chegaram ao Brasil, milhões de povos indígenas de diferentes etnias habitavam esse território. Assim, houve o primeiro conflito cultural da história do Brasil. Ao longo da história, milhares de indígenas foram mortos em confrontos diretos ou por doenças contagiosas contraídas no contato com o invasor europeu. Esse processo de dominação tinha como objetivo inserir o indígena no processo produtivo do modelo ocidental, sem considerar as peculiaridades, o modo de vida e a organização desses povos, ou seja, não reconhecendo sua cultura.

Muitos indígenas que não aceitaram o regime de exploração impostos pelo invasor foram mortos nos conflitos, outros passaram a construir estratégias de resistências como forma de enfrentar o massacre cultural ao qual foram submetidos neste processo de dominação, que tinha como objetivo construir um império para os europeus.

Neste sentido, a história do Brasil é fortemente marcada pelo processo de opressão entre colonizadores e os povos tradicionais. Assim, a imposição cultural subsidiou as relações de poder que permearam todo o contexto histórico referente ao processo de colonização do Brasil. Ou seja, a opressão cultural foi fortemente tensionada na relação entre os europeus e os povos tradicionais.

O contexto histórico vai se entrelaçar epistemologicamente com as reflexões acerca da dominação, da resistência, da formação e do processo de reconstrução cultural que os povos indígenas têm passado nos últimos anos, o que, por sua vez, vai mostrar o aspecto do posicionamento ontológico da formação abissal que os povos não indígenas possuem sobre os povos indígenas, visto que foi pelo processo predatório da colonização que se iniciou todo o contexto etnocêntrico de segregação e classificação cultural concebido na atualidade.

Por isso, é essencial a definição de cultura, que é a efetivação das características de um povo em que constitui as relações simbólicas e práticas em suas ações em uma relação diretiva como instrumento de identificação numa abordagem pragmática. A cultura é, pois, a orientação das ações humanas, estando ela dentro de um contexto histórico, geográfico, biológico, artístico, econômico ou social. Pois, a “[...] a cultura possui três características: ela não é inata, e sim aprendida; suas distintas facetas estão inter-relacionadas; ela é compartilhada e de fato determina os limites dos distintos grupos. A cultura é o meio de comunicação do homem (HALL, 1978, p. 80)”.

A cultura se produz na prática humana, pois o homem se transforma e transforma sua cultura, logo não existe cultura imutável. Dentro de um contexto histórico local, regional, nacional ou mundial, as próprias relações sociais se alteram, seja de forma lenta, seja de forma abrupta.

[...] o homem é antes de mais nada uma criatura material, natural, um elemento da natureza, que só é capaz de prover suas necessidades pela interação material com os objetos naturais, os objetos de suas necessidades e que, por outro lado, dispõem de um número finito de potencialidades, de capacidades naturais, inscritas em sua estrutura orgânica [...] o que diferencia o homem do animal deve ser procurado, em primeiro lugar, no que diferencia as atividades vitais de ambos. A atividade vital específica do homem é o trabalho, enquanto a atividade do animal se limita à aquisição direta e, em geral, ao simples consumo dos objetos que lhes são necessários (MARKUS, 1974, p.82).

Desse modo, a cultura do indígena é fundamentada na contemplação da natureza, num misticismo religioso característico da própria cultura. Não fazia parte da cultura indígena a acumulação de bens, o trabalho para além da subsistência e a escravidão. O indígena via na natureza sua fonte de existência numa relação maternal onde a natureza jamais lhe faltaria. A Floresta os abastecia na sustentação dos seus modos de vida, seja na aquisição de alimentação ou na explicação de alguns valores culturais.

A mística simbólica, com relação a natureza, é um fator vital no contexto da cultura tradicional indígena, num espiritualismo religioso, nos rituais, na organização do trabalho coletivo, da língua materna como elementos característicos da própria cultura. Não faz parte da cultura indígena a acumulação de bens, o trabalho para além da subsistência, e a escravidão, o indígena vê a natureza como sua fonte de existência numa relação respeitosamente mística onde a natureza sempre se encontra interligada com a vida material e espiritual.

Neste sentido, a natureza é a base fundamental de toda a construção social e cultural dos povos tradicionais. Dentro do contexto cultural dos povos indígenas a “Floresta” o meio ambiente no seu estado natural é um aspecto essencial uma vez que a Floresta os abastece na sustentação dos seus modos de vida e faz parte o universo mítico de explicação da vida

cotidiana.

O saber indígena era totalmente adverso ao pensamento etnocêntrico dos europeus. A própria sustentação da sua cultura era de valorização da floresta e da terra como seus valores essenciais da manutenção da vida. Neste sentido, vale ressaltar que os povos tradicionais indígenas possuem, como aspecto primordial, a cultura de não acumular bens, alimentos e quaisquer outras riquezas. Os indígenas, por sua vez, não eram reconhecidos culturalmente de maneira positiva pelos colonizadores, visto que tinham modos de vidas diferenciados.

Os povos tradicionais possuíam uma construção social, cultural e econômica que era completamente diferente dos modos progressistas que os europeus queriam impor. Em síntese, os povos indígenas, por terem uma cultura tradicional, foram perseguidos e historicamente se rebelavam num processo de resistência contra os colonizadores. Ao entendermos o conceito de cultura, podemos adentrar no momento histórico em que os europeus colonizadores chegaram ao Brasil.

Podemos dizer que, antes de um conflito físico onde milhares de indígenas foram mortos, houve primeiro um conflito cultural, um conflito ideológico, baseado no valor e nos princípios culturais, sociais, políticos, entre os europeus e os indígenas. Os povos indígenas classificados como “selvagens” não faziam parte da cultura europeia, uma vez que não aceitavam receber as ordens de submissão interacionista. Estes povos nativos tinham como essência cultural não trabalhar para possuir e acumular mais do que era necessário para sua subsistência, por isso, não eram classificados como “desenvolvidos”, não aceitavam ser explorados e se rebelavam contra os colonizadores. Contudo,

Estimativas apontam que no atual território brasileiro habitavam pelo menos 5 milhões de pessoas, por ocasião da chegada de Pedro Álvares Cabral, no ano de 1500. Se hoje esse contingente populacional está reduzido a pouco mais de 700.000 pessoas, muitas coisas ruins as atingiram. De fato, a história é testemunha de que várias tragédias ocasionadas pelos colonizadores aconteceram na vida dos povos originários dessas terras: escravidão, guerras, doenças, massacres, genocídios, etnocídios e outros males que por pouco não eliminaram por completo os seus habitantes. Não que esses povos não conhecessem guerra, doença e outros males. A diferença é que nos anos da colonização portuguesa eles faziam parte de um projeto ambicioso de dominação cultural, econômica, política e militar do mundo, ou seja, um projeto político dos europeus, que os povos indígenas não conheciam e não podiam adivinhar qual fosse. Eles não eram capazes de entender a lógica das disputas territoriais como parte de um projeto político civilizatório, de caráter mundial e centralizador, uma vez que só conheciam as experiências dos conflitos territoriais intertribais e interlocais (LUCIANO, 2006, p.17).

Dentro desse contexto de dominação, com o intuito de civilizar os povos tradicionais indígenas “selvagens”, ocorreu uma abrupta e violenta ação como instrumento legal: perseguições, mortes, genocídios, etc. Por muito tempo houve uma verdadeira caça aos povos

indígenas tradicionais brasileiros, à custa do processo de civilização que tinha como base o viés ideológico com o objetivo de “amansar” os nativos e os tornar seres passivos de dominação.

Com base nessas informações, é possível afirmar que o projeto de colonizar tinha como objetivo “amansar” os povos indígenas e os tornar seres passivos de dominação com o intuito de transformar esses indígenas em força de trabalho escravo. Ao longo das etapas históricas seguintes, Império e República, o fator de despovoação indígena resultou numa fragmentação da cultura tradicional, visto que o contingente populacional indígena sofreu uma drástica diminuição de sua população. No entanto, os povos indígenas sempre mantiveram um processo de luta e resistência pela manutenção e ressignificação da cultura.

Outro fator que resultou deste processo de perseguição cultural foi a modificação nas estruturas culturais indígenas, visto o contexto de perseguição e massacre que sofrem por séculos. Por consequência,

A partir do contato, as culturas dos povos indígenas sofreram profundas modificações, uma vez que dentro das etnias se operaram importantes processos de mudança sociocultural, enfraquecendo sobremaneira as matrizes cosmológicas e míticas em torno das quais girava toda a dinâmica da vida tradicional. No início do contato, apesar de serem uma maioria local adaptada culturalmente ao meio em que habitavam, não contavam com uma experiência prévia de intensas relações inter étnicas e com os impactos provocados pela violência dos agentes de colonização, que foram por demais severos. Foram 506 anos de dominação e, em que pese as profecias de extinção definitiva dos povos indígenas no território brasileiro, previstas ainda no milênio passado, os índios estão mais do que nunca vivos: para lembrar e viver a memória histórica e, mais do que isso, para resgatar e dar continuidade aos seus projetos coletivos de vida, orientados pelos conhecimentos e pelos valores herdados dos seus ancestrais, expressos e vividos por meio de rituais e crenças (LUCIANO, 2006, p.18).

Dessa forma, é relevante entender que a visão etnocêntrica dos colonizadores europeus foi capaz de aniquilar culturalmente o que jamais poderá ser dimensionado pelos historiadores e antropólogos, muito mais do que se estima. Uma devastação de riquezas, valores e memórias indígenas de uma farta heterogeneidade culturais dos ancestrais que compõe a constituição da sociedade brasileira.

O aspecto ideológico e político segregador e excludente ainda se manifesta nos dias atuais com relação à cultura indígena. Ou seja, a cultura tradicional indígena é simbolicamente excluída e pouco refletida dentro do contexto da história do Brasil. O indígena ainda nos dias atuais é considerado, muitas vezes, como selvagem, de cultura sem relevância ou sem valor para a sociedade Brasileira não-indígena, vivendo à margem por ser estereotipado como preguiçoso, não tendo sua cultura e seus costumes respeitados.

A visão etnocêntrica faz parte da nossa raiz social, de modo que ainda hoje tem o poder de segregar a sociedade que, por muitas vezes, é ideologicamente perversa quando não reconhece a riqueza da sua própria raiz cultural, a cultura tradicional indígena. A sociedade

Brasileira é ideologicamente desumana quando não valoriza a sua própria raiz cultural, invisibilizando os indígenas e sua história de luta e resistência. Considerando que a Igreja sempre foi um braço forte no projeto de colonização do Brasil.

A educação catequética como mecanismo de dominação, mostrou-se como instrumento para a sistemática desvalorização dos conhecimentos dos povos indígenas que potencializou a fragmentação e o desmerecimento da própria identidade cultural, em um processo esmagador de desconstrução da cultura tradicional indígena, caracterizando-se como um aparelho ideológico que condicionou os indígenas a se estabelecerem conforme a visão do colonizador.

O movimento opressor é fortemente evidenciado no processo da colonização do Brasil, visto que por muitos anos o Brasil, dentre outros países da América Latina, e os povos indígenas foram moldados por uma cultura imposta através de uma educação catequética justificada por uma visão progressista etnocêntrica segregadora.

Diante da especificidade e da relevância de entendermos as relações de poder que permeia a relação da cultura tradicional indígena e a cultura não indígena, é preciso compreender que os povos indígenas brasileiros apesar de todo o embate etnocêntrico que passaram são resistentes e sobreviventes procurando solidificar a cultura em um espaço digno na história do Brasil.

É importante considerar que os povos indígenas foram condicionados e perseguidos desde o Brasil Colônia até os dias atuais. Somente no período de redemocratização do Brasil, na década de 1980, que o Brasil reconhece alguns direitos dos povos indígenas, como os direitos à saúde, a educação e a terra que foram garantidos Constituição de 1988, resultado da organização do movimento dos povos indígenas.

3.2 As problemáticas indígenas na atualidade: a luta e a violação dos direitos dos povos indígenas brasileiros.

O Brasil possui uma série de disposições constitucionais exemplares em relação aos direitos dos povos indígenas e, no passado, foi um líder mundial na área de demarcação de territórios indígenas. Entretanto, nos oito anos que se seguiram à visita de seu predecessor, tem havido uma inquietante ausência de avanços para a implementação de suas recomendações e na solução de antigas questões de vital importância para os povos indígenas. No atual contexto político, as ameaças que os povos indígenas enfrentam podem ser exacerbadas e a proteção de longa data de seus direitos pode estar em risco (ONU, 2016, p.1)

A história dos povos indígenas no Brasil é marcada por luta, resistência e conquistas, desde 1500 a colonialidade progressista que tinha o objetivo de “integrar” os povos indígenas a sociedade nacional sempre teve ações opressoras com intuito de eliminar sua cultura tradicional e se tornassem “civilizados”.

No entanto, com resistência, organização e luta dos povos indígenas em conjunto com os movimentos sociais pró-índio, juntamente como o movimento dos professores indígenas, estes povos conseguiram garantir direitos como cidadãos brasileiros que são. Direito a uma educação diferenciada intercultural, direito a terra, a saúde, a permanecer e viver dentro dos seus padrões culturais sem uma perseguição legitimada pelo posicionamento progressista.

Entretanto, o modo de produção capitalista sob o arranjo do neoliberalismo¹ sempre estão por cobiçar as terras indígenas, visto que a terra é uma riqueza, ou seja, um meio de produção, neste sentido o Estado, as grandes empreiteiras, os grandes empresários do setor da agropecuária e agricultura, madeireiros, dentre outros disputam os territórios indígenas, logo a racionalidade econômica materialista não dimensiona que estas terras indígenas fazem parte de todo conjunto cultural como eixo mobilizador da cultura tradicional dos povos indígenas.

É importante considerar que os povos indígenas foram condicionados e perseguidos desde o Brasil Colônia até os dias atuais. Somente no período de redemocratização do Brasil, na década de 1980, que o Brasil reconhece alguns direitos dos povos indígenas, como os direitos à saúde, a educação e a terra que foram garantidos Constituição de 1988, resultado da organização do movimento dos povos indígenas.

Um tema comum em discussões com membros do poder Executivo foi a percepção de que estas autoridades se sentiam impedidas pelos poderes Judiciário e Legislativo de exercer suas atribuições relativas à proteção dos direitos dos povos indígenas e a demarcação de terras indígenas. Embora tais impedimentos certamente existam, a Relatora Especial acredita que eles não constituem uma desculpa aceitável para atrasos tão longos nos processos de demarcação e para as violações de direitos associadas que resultam em violência contra as comunidades indígenas. Um motivo de séria preocupação é a frequente determinação de ordens de reintegração de posse quando os povos indígenas retomam e reocupam terras que têm direitos sob a Constituição de 1988, mas que o Estado não conseguiu demarcar nos últimos 28 anos. Ainda que não necessariamente vinculante para outros casos, 14 interpretações altamente controversas e fortemente contestadas da Suprema Corte no caso Raposa Serra do Sol - que introduziu um marco temporal exigindo que os povos indígenas estivessem na posse de suas terras ou já tivessem demandas processadas quando a Constituição foi promulgada, sem consideração para como ou por que eles haviam sido retirados de suas terras - impõem restrições aos direitos dos povos indígenas de possuírem e controlarem suas terras e recursos naturais, e prejudicam a demarcação de terras (ONU, 2016. p.15).

A terra como aspecto a ser dimensionado, é crucial dentro do contexto das lutas dos povos indígenas, visto que, é um eixo essencial dentro da cosmivisão dos povos indígenas e a

¹ O neoliberalismo é uma nova fase do capitalismo, que se impôs a partir do começo dos anos 1980. Considerando seus traços mais gerais nos países do Centro, como nos Estados Unidos e na Europa, destacam-se três características: uma dinâmica mais favorável da mudança tecnológica e da rentabilidade, a criação de rendas a favor das classes mais abastadas, e a redução da taxa de acumulação. O imperialismo na era neoliberal pode se caracterizar pela hegemonia dos Estados Unidos, que drenam fluxos enormes de renda do resto do mundo. Mas esse domínio é solapado pelos desequilíbrios externos crescentes do país, a expressão de uma onda extraordinária de consumo por parte das famílias (DUMÉNIL, LÉVY, 2007, p. 01).

terra sempre foi um ponto central de luta de resistência e mobilização dos povos indígenas, pois o Brasil apesar de ter uma política de demarcação de terra tendo demarcado um número relativo de terras ao longo da história, ainda há uma perseguição do Estado com relação às terras devolutas², com grileiros e posseiros que em muitos casos tem enfretamento direto com os algumas etnias pela posse da terra. Neste sentido, destacamos sobre o que é terra indígena segundo a Constituição de 1988 que estabelece:

São terras tradicionalmente ocupadas pelos índios as por eles habitadas em caráter permanente, as utilizadas para suas atividades produtivas, as imprescindíveis à preservação dos recursos ambientais necessários a seu bem-estar e as necessárias à sua reprodução física e cultural, segundo seus usos, costumes e tradições (BRASIL, 1988, p.133).

Desse modo, a terra indígena é o local onde os indígenas vivem, onde eles produzem sua cultura, organizam-se como povo e se relacionam de maneira integral com a natureza, são áreas geralmente extensas pois os povos indígenas precisam de espaço para a manutenção da sua vida de subsistência, ou seja para a caça, pesca e agricultura.

A maioria das terras indígenas brasileiras ainda estão em processo de demarcação, e mais de 50% delas estão no Estado do Amazonas. É importante destacar que o processo de demarcação de terras indígenas é um ato legal, é um direito adquirido pelos povos indígenas que sofreram grandes danos territoriais e culturais além do genocídio praticado pela relação opressora dos conquistadores durante os anos do processo de colonização.

Neste contexto é essencial destacarmos que,

As transformações territoriais sofridas nos últimos séculos pela área, que hoje é o Brasil, estão imbricadas com os incessantes processos de expansão de fronteiras. A história das fronteiras em expansão no Brasil é, necessariamente, uma história territorial, já que a expansão de um grupo social, com sua própria conduta territorial, entra em choque com as territorialidades dos grupos que aí residem. Nessa dinâmica, podemos identificar as origens do que Oliveira (1998) denomina de “processos de territorialização” que surgem em “contextos intersocietários” de conflito. Nesses contextos, a conduta territorial surge quando as terras de um grupo estão sendo invadidas, numa dinâmica em que, internamente, a defesa do território torna-se um elemento unificador do grupo e, externamente, as pressões exercidas por outros grupos ou pelo governo da sociedade dominante moldam (e às vezes impõem) outras formas territoriais (LITTLE, 2002, p.254).

Estes processos se produzem claramente sobre opressão que o sistema capitalista impõe aos povos indígenas e aos seus direitos, querendo negar efetivamente a manutenção desses da sobrevivência dessas populações. Assim,

O patrimônio indígena é composto pela terra em sua dimensão territorial e em seus usos de acordo com as normas e os costumes das sociedades indígenas. Os acidentes geográficos, os recursos naturais, os marcos míticos, os cemitérios, os sítios arqueológicos, além dos bens produzidos e manejos ambientais; as roças, as sementes,

² “O conceito de terras devolutas é residual, ou seja, as terras que não estão incorporadas ao domínio privado nem têm uma destinação a qualquer uso público são consideradas terras devolutas” Di Pietro (2007, p. 714)

as técnicas de caça, coleta, pesca e de agricultura; as edificações tradicionais, assim como as atuais escolas, postos de saúde, radiofonia; as artes, os artesanatos e outras manufaturas, todos estes itens compõem o patrimônio indígena. Além destes, os bens imateriais, tais como saberes tradicionais, línguas narrativas, rituais, expressões religiosas e conhecimentos específicos, somam-se aos direitos autorais, ao direito de imagem e ao direito intelectual (CIMI, 2014, p.30).

Neste sentido, a terra é um aspecto central para a sobrevivência dos povos indígenas, e se torna meio de produção no sistema capitalista, gerando grandes conflitos entre os indígenas e os grandes empresários, produtores agrícolas, mineradores, etc. Desse modo, podemos dizer que existe uma guerra entre indígenas, grileiros e o Estado.

Os povos indígenas são silenciados, mortos, como vem acontecendo com o povo *Guarani-Kaiowa* no estado do Mato Grosso do Sul, onde o Estado brasileiro, como uma instituição maior que legalmente deveria proteger os povos indígenas, muitas vezes se omite, na perspectiva de uma total violação dos direitos constitucionais que existem para proteger os povos indígenas, e este fato acontece nitidamente pela força da ideologia que traz o capital como propulsor desta violação de direitos.

Esse direito à terra não vem sendo garantido pelo Estado brasileiro, como podemos observar no quadro abaixo. Podemos verificar que existem 169 terras indígenas a serem identificadas no Brasil, o estado do Amazonas aparece com o maior número, 31 terras indígenas nesta situação, ou seja, no geral, o Brasil não consegue responder adequadamente à demanda de garantia do uso da terra pelas populações indígenas.

Outro aspecto nos chama atenção, o fato que 836 terras indígenas estão sem providências, o que demonstra um grande descaso, uma falta de compromisso político com os direitos garantido à posse da terra pelos indígenas.

Quadro 1 – Situação Administrativa das terras Indígenas por Estado ano 2016

UF	A identificar	Declaradas	Homologadas	Identificadas	Portaria de restrição	Sem providência	Total
AC	8	2	1	0	1	7	19
AL	2	2	0	1	0	5	10
AM	31	12	6	2	1	199	251
BA	1	1	2	5	0	19	28
CE	3	5	0	1	0	22	31
DF	0	0	0	0	0	1	1
ES	0	0	0	0	0	3	3
GO	0	1	0	0	0	0	1
MA	3	1	0	2	0	7	13
MG	5	0	0	2	0	10	17
MS	10	9	3	6	0	74	102
MT	15	6	1	7	1	22	52
PA	24	4	2	5	1	29	65
PB	1	1	0	0	0	1	3
PE	5	1	0	1	0	9	16
PI	0	0	0	0	0	2	2

PR	14	1	0	4	0	20	39
RJ	3	0	0	1	0	3	7
RN	1	0	0	0	0	4	5
RO	3	1	0	0	1	24	29
RR	1	0	0	0	1	2	4
RS	23	5	0	2	0	37	67
SC	3	5	0	5	0	8	21
SE	0	0	0	0	0	3	3
SP	10	3	1	9	0	15	38
TO	3	2	0	0	0	4	9
TOTAL	169	62	16	53	6	530	836

Fonte: CIMI- Violência contra os povos indígenas no Brasil, (2016)

Ao longo dos anos o Brasil vem negligenciado a efetivação das demarcações dessas terras e estas demarcações vêm caindo nos últimos anos, a medida que o próprio modo de produção capitalista submete o Estado Brasileiro uma ideologia dominante ligada a este movimento de perseguição ao direitos indígenas legitimados pela Constituição de 1988.

Neste contexto vale destacar que,

A situação de violações e violências contra os povos indígenas foi profundamente agravada em 2016. Aos dados de violência, propriamente ditos, foram agregados elementos políticos estruturantes que interferiram diretamente na relação do Estado brasileiro com os povos originários e subverteram as determinações Constitucionais vigentes no país. Voltou com muita força a tentativa de se implementar a teoria da unicidade absoluta do Estado. Com o golpe político-jurídico-midiático que levou Michel Temer à presidência da República, a ideologia do "Um só país para um só povo" foi turbinada e começou a exalar pelas janelas do poder Executivo brasileiro. Às forças político-econômicas e ideológicas anti-indígenas que já estavam instaladas no Palácio do Planalto e na Esplanada dos Ministérios dos governos anteriores, associaram-se grupos ainda mais conservadores, fundamentalistas e financistas. Temer assumiu junto com estes a mais importante cadeira da República e levou consigo todos os compromissos acordados com os mesmos. Como sujeito e objeto no processo, Temer radicalizou a opção governamental em prol dos interesses do capital contra os direitos dos brasileiros e contra o interesse nacional (CIMI, 2016, p.13).

Especificamente nos últimos anos o povo Guarani-Kaiowa vem enfrentando diversos conflitos com fazendeiros, pois o Estado brasileiro ainda não finalizou o processo da demarcação das terras em que este vivia há muitos anos e com o processo de colonização e colonialidade vários fazendeiros e agropecuaristas estão diretamente lutando pela terra. Para elucidar este contexto destacamos que,

Na década de 1940, o governo federal implantou na região do atual município de Dourados, a Colônia Nacional Agrícola de Dourados - CAND. Um projeto de colonização que visava dar pequenos lotes de terra para colonos oriundos de diversas partes do país. O grande problema é que as terras escolhidas já eram habitadas pelos Guarani e Kaiowa, gerando para estes, como se verá no terceiro capítulo, danos irreparáveis. Como o gradual avanço das frentes colonizadoras entre as décadas de 1940 e 1990, paulatinamente, a maioria das famílias extensas guarani e kaiowa foi expulsa de suas terras de ocupação tradicional, sendo obrigadas a viver nas superpopulosas reservas indígenas ou em outros precários assentamentos genericamente denominados acampamentos. Neste mesmo período, a vegetação nativa da região foi paulatinamente destruída, dando lugar a lavouras e a pastagens

cultivadas. Antonio Brand, em grande trabalho de levantamento histórico, listou mais de 80 antigas áreas de ocupação tradicional indígena que foram esbulhadas e destruídas por iniciativas colonialistas, durante o século XX, no território tradicional kaiowa e guarani (BRAND, 1997). A partir do final da década de 1970, mas principalmente dos anos 1980 em diante, os Guarani e Kaiowa se mobilizaram para obter do Estado o reconhecimento e a demarcação de parte do seu território tradicional como terras indígenas. Os ruralistas, por sua vez, se mobilizaram para manter o status quo (CAVALCANTE, 2016, p.24).

Este conflito tem se intensificado nos últimos anos, em decorrência a isso muitos indígenas foram mortos, este povo está fragmentado em sem terra, este processo vem causando grande impacto na vida desses indígenas já que a terra é eixo central da construção da cultura tradicional dos indígenas.

Há uma cultura de desrespeito e forte opressão no contexto desta violação humana e cultural. Este fato deve ser destacado visto que, ainda nos dias atuais, vivemos condicionados ao processo da colonização hegemônica, opressora das minorias.

Neste mesmo sentido, destacamos que o Estado de Mato Grosso é o estado que mais possui conflitos entre indígenas e posseiros no ano de 2016 foram no total de 09 casos, entre eles alguns genocídios. Conforme os dados a seguir,

Registramos em 2016, 59 casos relativos a invasões possessórias, exploração ilegal de recursos naturais e danos diversos ao patrimônio, nos estados do Acre (4), Alagoas (2), Amazonas (3), Bahia (1), Espírito Santo (1), Maranhão (12), Mato Grosso (9), Mato Grosso do Sul (4), Minas Gerais (1), Pará (7), Rio Grande do Sul (1), Rondônia (12), e Roraima (2). Os principais tipos de danos e/ou conflitos ocorridos foram: danos ao patrimônio, exploração ilegal de recursos naturais, invasão, caça ilegal, pesca predatória, garimpo e contaminação por agrotóxico (CIMI, 2016, p.66).

Todos esses conflitos e invasões estão ligados à relação de guerra que os pecuaristas que querem fazer usos da terra para criação de gado, plantação de soja, além de fazer extração ilegal de minério. Outro dado que fortalece a configuração Nacional no contexto do conflito de terra com indígenas, é a situação do Estado do Amazonas que por sua vez só apresentou três conflitos no ano de 2016, como mostra o Dado do CIMI, 2016.

TERRA INDÍGENA: ANDIRÁ-MARAU **POVO:** SATERÊ-MAWÊ **TIPO DE DANO/CONFLITO:** Extração ilegal de recursos naturais, caça ilegal **DESCRIÇÃO:** Cerca de 115 hectares foram desmatados dentro da terra indígena. Foram apreendidas 277 toras e três máquinas que estavam sendo transportadas em um barco, três motosserras e dez animais silvestres. *Com informações de: Ecoamazonia, 18/3/2016.*

TERRA INDÍGENA: WAIMIRI-ATROARI **POVO:** WAIMIRI-ATROARI **TIPO DE DANO/CONFLITO:** Implantação de projetos de infraestrutura **DESCRIÇÃO:** A Justiça Federal no Amazonas determinou em caráter liminar a suspensão imediata dos efeitos da Licença Prévia, expedida pelo Ibama, para as obras da linha de transmissão de energia elétrica entre Manaus e Boa Vista, o linhão de Tucuruí. O pedido da anulação foi feito pelo MPF no Amazonas, em uma ação civil pública. De acordo com a decisão liminar, as obras do linhão devem ser suspensas até que seja realizada a consulta prévia ao povo indígena Waimiri-Atroari, nos moldes da Convenção 169, da OIT, já que o projeto prevê a instalação de centenas de torres dentro da terra indígena. A Funai já foi alertada pelo MPF para os graves danos que estão sendo e serão causados ao povo Waimiri-Atroari, considerando a situação de

vulnerabilidade histórica e de recente contatos indígenas, e menciona a necessidade de haver consenso entre os moradores. *Com informações de: MPF-AM, 22/2/2016.*
TERRA INDÍGENA: ITAPARANÃ **POVO:** MURATIPO **DE DANO/CONFLITO:** Exploração ilegal de recursos naturais **DESCRIÇÃO:** A TI Itaparanã ainda não foi identificada. Pela facilidade de acesso ao seu território região, os Mura sofrem com o saque dos recursos naturais por madeireiros, grileiros de terra e coletores de castanha. Com o avanço da recuperação da BR-319 - Manaus/Humaitá, as pressões sobre a terra indígena se tornarão mais graves. A Funai alega não ter orçamento para proteger o território reivindicado. O ICMBio afirma que não pode combater os invasores porque a terra ainda não foi demarcada. Mesmo estando na zona de amortecimento do Parque Nacional Mapinguari e da Reserva Biológica Abufari, a depredação ambiental não é combatida, ocorrendo ainda a abertura de estradas para facilitar o saque dos recursos (CIMI, 2016, p.70).

Neste contexto, analisamos que no Amazonas a exploração de minério assim como a plantação de soja e a produção agropecuária é bem menor do que o Estado de Mato Grosso do Sul, mas esta configuração não significa que, não se tenham conflitos por terra neste Estado, apenas não é da mesma proporção que o estado do mato Grosso do Sul, entretanto cabe ressaltar que entre os anos de 2013 e 2014, o município de Humaitá-Amazonas esteve no centro do conflito de terras entre indígenas e não-indígenas.

Dessa forma, evidencia-se que,

Dentre os 23 casos de racismo e discriminação é preciso destacar o ocorrido com os Tenharim, em Humaitá, no Amazonas, após o desaparecimento de três não indígenas que transitavam na rodovia Transamazônica, que corta a área indígena. Moradores desse município atribuíram ao povo indígena a responsabilidade pelo desaparecimento, como se este crime fosse uma forma de vingar a morte do cacique Ivan Tenharim, ocorrida no dia 2 de dezembro de 2013. Através da mídia e das redes sociais, construíram uma manifestação que ultrapassou em muito a violência verbal e preconceituosa contra os indígenas. Prédios e bens da Funai e da Secretaria Especial de Saúde Indígena (Sesai) foram depredados e indígenas que circulavam pelas ruas da cidade foram ameaçados e tiveram que se refugiar no quartel da cidade. Um manifesto anti-indígena foi publicado contendo quatro reivindicações, dentre elas a de que não queriam que nenhum indígena estudasse nas escolas e o afastamento das aldeias da beira da estrada “para que não haja mais contato com a comunidade”. O Ministério Público Federal, no Amazonas, conseguiu na Justiça a retirada das publicações já postadas e a proibição de novas mensagens. No entanto, o caso se estendeu e tornou-se mais violento contra os indígenas no decorrer de 2014 (RANGEL, 2014 p.18-19).

O conflito de terras foi o eixo fortalecedor para a construção deste movimento anti-indígena, todos os povos indígenas que moram próximo ao perímetro da área urbana da cidade de Humaitá sofreram perseguição durante este período de tempo. A maioria da população da cidade de Humaitá não enxergava os povos indígenas de forma positiva, uma situação de *Apartheid* subsidiada pelo conflito de terra. Foi um período de intensa segregação entre os moradores da cidade para com os indígenas que vivem em terras próximas à área urbana de Humaitá-Amazonas.

Outro dado importante a ser analisado no contexto da luta e resistência dos povos indígenas nos dias atuais é sobre o acesso à justiça que estes povos pouco usufruem, visto que

não há uma representatividade que os subsidiem como cidadãos brasileiros. Além disso, mesmo que os movimentos indígenas sejam fortes e deem suporte às demandas indígenas e a cada dia mais se fortaleçam como organização, também não existe, no Estado brasileiro, uma jurisdição própria que esteja acessível.

Há uma densa falta de acesso à justiça com que o Estado brasileiro deveria se preocupar, no entanto, ainda é um aspecto frágil que dá margem à perseguição e à violação de direitos. Esta relação faz todo sentido à lógica do neoliberalismo, onde a racionalidade capitalista é mais forte do que outras racionalidades como a racionalidade etnocultural. Dessa maneira.

A falta de acesso à justiça para os povos indígenas é um tema central. No Brasil, os povos indígenas enfrentam significativos obstáculos no acesso à justiça devido à falta de recursos, às barreiras culturais e linguísticas, ao racismo institucional e falta de conhecimento sobre suas culturas e seus direitos por parte do judiciário e autoridades. Essas barreiras se somam a ações e omissões do Estado com relação aos direitos de consulta e participação, ao uso de mecanismos que negam direitos tal como a suspensão de segurança pelo judiciário, e à falta de adequada consideração aos direitos territoriais indígenas, por exemplo, por meio da inapropriada aplicação da Constituição no julgamento do caso Raposa-Serra do Sol. A presunção de que os processos de demarcação serão observados de acordo com a lei é então usada como uma justificativa para postergar a demarcação, e então a lei é transformada em obstáculo, ao invés de garantia, para a realização dos direitos dos povos indígenas. . A falta de garantia do acesso à justiça aos povos indígenas num contexto em que a violência histórica contra eles tem sido ignorada, juntamente com a crescente criminalização dos povos indígenas e com os ataques violentos e assassinatos impunes, passam a mensagem para aqueles responsáveis de que não haverá repercussão para suas ações. Para os povos indígenas, tal situação sinaliza que as instituições do Estado, incluindo os sistemas de justiça e de execução da lei, carecem tanto de vontade para garantir que seus direitos sejam protegidos, como de genuína preocupação com relação a suas demandas (ONU, 2016, p. 2017).

O Estado negligencia as questões indígenas, as demandas e a legitimidade que este povo possui como cidadãos brasileiros, isso deve ser pensado por todos nós, como sociedade brasileira. De algum modo, vivemos ainda o processo de colonialidade, logo, os embates ideológicos ainda são presentes e evidenciados nos dias atuais, além disso é possível constatar que existe que um processo de genocídio que se configura de uma forma velada, porém muito presente.

A terra é o principal eixo de configuração dos povos tradicionais, assim como a cultura e a educação, no entanto, se não houver terra para que esse povo possa se estabelecer tudo fica mais fragmentado, pois é pela terra que estes povos constroem sua ancestralidade e sua simbologia cultural. Além de todo este aspecto, sem a terra, o indígena não tem como se manter, não tem como caçar, pescar, plantar para a sua subsistência, logo, a terra tem crucial importância para a manutenção de resistência da cultura tradicional indígena.

Como ser cultural, o povo indígena brasileiro merece ser respeitado e legalmente protegido. No entanto, o respeito e esta proteção legal vai ser confrontado pela instância do sistema econômico capitalista, que tem como interesse apenas as terras que os indígenas moram e tudo que essas produzem de riqueza.

Para que esta situação de opressão não se agrave dentro da lógica do sistema capitalista, os movimentos sociais indígenas e pró-indígenas precisam cada vez mais se fortalecer para que não sejam cessados os direitos dos povos indígenas, para que este povo não seja mais atacado. É preciso resistência e organização, pois a lógica do capital é construída pela ideologia dominante, que procura se apropriar de todos os bens da humanidade.

4. A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO INDÍGENA & EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL

Abordaremos nesta seção as formas e as concepções que permeiam os processos educativos no que tange a educação indígena e a educação escolar indígena. Faremos um percurso histórico que vai ressaltar como essas duas formas de educação foram estabelecidas e desenvolvidas ao longo do tempo e espaço.

A educação indígena estabeleceu-se como uma forma de educação cultural e a educação escolar se instituindo. De início, como parte do processo de colonização como mecanismo político e ideológico, entretanto, como o passar do tempo, essa educação escolar se tornou uma educação construída por outra percepção, sob a percepção dos povos indígenas.

Enfatizaremos, no transcorrer deste texto, a educação indígena como um aspecto importante dentro da condução das relações sociais que constituem as comunidades indígenas e como essa educação é própria dos povos indígenas. A cultura tradicional é passada de pais para filhos por meio desta educação, de forma colaborativa, onde todos os indígenas da aldeia são responsáveis por esta tarefa. Tem como princípio a continuidade dos saberes tradicionais para a manutenção das características essenciais de cada povo. A educação indígena é primordial e de suma importância para que a cultura tradicional permaneça presente ao longo da história.

Em continuidade, nesta seção, faremos uma distinção do que seja educação indígena e educação escolar indígena, que, por essência, são totalmente diferentes. A educação indígena faz parte do povo indígena como fator cultural, já a educação escolar é sistematizada e tem outros princípios diferentes da cultura indígena. Este tipo de educação sistematizada se confronta com os povos indígenas no decorrer do processo de colonização realizado ao longo da história do Brasil.

É fundamental entendermos que a educação escolar indígena surge com o propósito de uma aprendizagem que foge das características tradicionais indígenas no processo etnocêntrico, que, a princípio, veio idealizado pelos portugueses e pelos jesuítas.

Deste modo, dentro desses dois parâmetros mencionados acima sobre educação indígena e educação escolar indígena, faremos uma análise crítica sobre as relações que interligam essas duas aprendizagens e como esses processos de educação se desencadeiam ao longo da história.

4.1 EDUCAÇÃO INDÍGENA COMO NORTEADOR DAS RELAÇÕES SOCIAIS E ECONÔMICAS DOS POVOS INDÍGENAS

Para que possamos entender os processos educativos que permeiam os povos tradicionais indígenas, faz-se necessária a compreensão da educação indígena como uma educação cultural. Este tipo de educação é desenvolvida de geração em geração dentro dos preceitos que caracterizam a formação do indígena que são: a linguagem, religião, padrões culturais e a organização social, política e econômica que formam e caracterizam cada povo indígena.

Esta educação se constrói simbolicamente de forma oral e se sustenta nas culturas tradicionais dos povos indígenas, onde as aprendizagens são constituídas de preceitos para a construção do sujeito indígena. Todos os indígenas da aldeia são responsáveis pelos ensinamentos e pela aprendizagem das crianças; assim, cabe aos jovens indígenas colaborar para que possam viver e conviver dentro dos padrões culturais estabelecidos. Essa educação sustenta a resistência indígena aos padrões não indígenas e fomenta a cultura tradicional. A educação indígena é a forma prática de resistência da própria cultura.

É importante salientarmos que, dentro dos povos indígenas, há vários povos e cada povo tem a sua especificidade, sua identidade. As etnias indígenas geralmente têm algumas semelhanças umas com as outras como, por exemplo, o tronco linguístico.

Porém, essas etnias não são iguais. Cada etnia tem seus preceitos culturais, sua identidade, valores, organização social e políticas e cosmovisões que podem ser diferentes. Assim,

A compreensão dessa diversidade étnica e identitária é importante para a superação da visão conservadora da noção clássica de Unidade Nacional e Identidade Nacional monolítica e única, na qual se pretende que a identidade seja uma síntese ou uma simplificação das diversas culturas e identidades que constituem o Estado-nação, o que aconteceria a partir dos processos denominados de hibridismo ou mestiçagem. Fazem parte de qualquer dinâmica cultural os intercâmbios e as interações com outras culturas, quando acontecem perdas e ganhos de elementos culturais, inclusive biológicas, mas que não resultam em perdas das identidades em interação. Dito de outra forma, não existe cultura estática e pura, ela é sempre o resultado de interações e trocas de experiências e modos de vida entre indivíduos e grupos sociais (LUCIANO, 2006, p.49-50).

O indígena tem uma forma específica de organização política e de educação, cada etnia se difere da outra, havendo apenas semelhanças entre os povos. No entanto, de uma maneira geral, o cacique é o orientador da etnia e cada etnia tem seu próprio cacique, que é o conselheiro, o representante da aldeia, o gestor de toda essa sociedade. Com isso,

Na organização interna, geralmente são os caciques e seu conselho tribal que articulam politicamente as ações e encaminham as decisões, mas as mulheres cumprem um papel importante na aldeia, não somente como donas de casas, mas

também nas discussões de interesse da comunidade, principalmente na área de educação [...] (MIRANDA, 2007, p. 247).

O cacique é a pessoa central, a liderança da aldeia e colabora com todos os processos culturais e sociais que vivenciam. Com isso, tal liderança coordena também a educação, que se organiza culturalmente de modo que todos os membros possam aprender as formas de vida da aldeia. Os indígenas aprendem a ser indígenas na prática, pois é algo que está explícito na construção desta cultura. A educação se dá a partir das vivências cotidianas, das conversas, dos valores que são praticados diariamente. Assim, a cultura vai se construindo e reconstruindo dentro dessas relações sociais.

Deste modo, a organização da educação indígena se edifica de maneira social, as crianças vão aprendendo de forma gradual como os adultos, dentro dos costumes e afazeres pré-estabelecidos pelo sexo e pela idade. Da mesma maneira, também acontecem os ritos das passagens que são datas importantes dentro da cultura tradicional indígena.

Faz-se necessário que entendamos que cada povo indígena, cada etnia tem concepções próprias de mundo, seus valores e sua relação com a natureza, isso envolve a compreensão de vida e das relações familiares de cada etnia. Assim,

Predominam, entre os Guarani, duas formas de aprender. Uma está ligada ao esforço pessoal: é a busca, desencadeada pela curiosidade que se desenvolve na pessoa, desde pequena. A outra é revelação e se relaciona à primeira, pois, para receber a revelação das divindades, a pessoa também faz um esforço para viver de acordo com o Nhande Reko. Conhecimento, para os Guarani, é expresso por meio da palavra Arandu: significa tempo, dia; ñendu quer dizer sentir, experimentar. Nessa perspectiva, Arandu significa sentir o tempo, fazer o tempo agir na pessoa. As duas formas de aprender acima mencionadas estão ligadas ao tempo e, por isso, quanto mais velha, a tendência é ser a pessoa mais sábia e, conseqüentemente, mais respeitada por todos. “Os velhos são nossas bibliotecas”, disse o professor Marcos, da aldeia Cantagalo, referindo-se às pesquisas que vêm realizando acerca dos saberes tradicionais, nas quais as pessoas velhas são suas fontes de consulta. Para os Guarani, o conhecimento está acontecendo na busca de cada um junto aos mais velhos e numa sábia escuta da revelação (BERGAMASCHI, 2007, p.202).

A educação indígena fortalece todas as concepções que os indígenas têm sobre a vida, na perspectiva da sua cultura com relação a natureza e o mundo, pois eles consolidam essas percepções culturais através da aprendizagem de geração em geração num processo de continuação e permanência da cultura tradicional. Os processos educacionais indígenas são de suma importância e envolvem todos os membros da aldeia. Para que essa formação cultural aconteça, existe uma seriedade coletiva sobre os aprendizados das futuras gerações.

No entanto, a educação indígena acabou sofrendo uma violação abrupta sobre uma das suas principais características culturais, que foi sobre a língua materna ou a língua tradicional indígena, visto que muitas línguas eram faladas pelos diversos povos tradicionais.

Cada povo indígena ou cada etnia tem suas características linguísticas peculiares, no entanto, essa modificação da linguagem materna aconteceu pelo processo opressor que ocorreu na perspectiva da visão etnocêntrica dos colonizadores. Desse modo,

A ruptura da linguagem era uma forma de enfraquecer a cultura tradicional e condenar os indígenas a cultura imposta, como processo de “amansar” uma imposição dominante, a linguagem foi um instrumento de manifestação de relações de poder, entre os Colonizadores e os Indígenas. Segundo pesquisadores e estudiosos da área da linguística, existiam no Brasil em 1500 entre 1.200 a 1.500 línguas indígenas, quando Pedro Álvares Cabral chegou a Porto Seguro, no atual estado da Bahia. Destas, somente 180 ainda são faladas hoje e delas mais de 40 estão ameaçadas de extinção em curto prazo por número reduzido de falantes, baixa transmissão às novas gerações e poucos velhos que as dominam (LUCIANO, 2006, p.117).

É necessário entendermos que de fato houve uma instrumentalização dentro de uma relação de poder entre os não indígenas e indígenas constituída por uma visão etnocêntrica, cujo objetivo era enfraquecer a raiz dos povos indígenas, descaracterizando a própria identidade cultural destes povos.

Não poder falar a própria língua tradicional distanciou o indígena da sua própria origem cultural e, por sua vez, rompeu de forma expressiva a autonomia e a continuidade da cultura. A linguagem é a forma oral que estabelece relações e mostra como um povo se vê e vê o mundo a sua volta, ela expressa as formas significativas de consolidação deste povo no espaço e no tempo. Contudo,

Inicialmente os curumins aprendiam a ler e escrever ao lado dos filhos dos colonos. Anchieta usava diversos recursos para atrair a atenção das crianças: teatro, música, poesia, diálogos em verso [...] tornara-se tão comum falar a língua geral - mistura de tupi, português e latim - que os padres usavam até púlpitos. O procedimento perdurou por algum tempo, até que as autoridades passassem a exigir exclusividade para a língua portuguesa, temerosos que a língua nativa predominasse, o fato é que os índios se encontravam a mercê dos interesses, que ora se complementavam ora se chocavam: a metrópole deseja integrá-lo ao processo colonizado; os jesuítas queriam convertê-los ao cristianismo aos valores europeus; e o colono queria usá-lo como escravo para o trabalho (ARANHA, 2006, p. 141).

O padrão cultural desses povos indígenas foi rompido ideologicamente com o objetivo claro de enfraquecer a cultura tradicional indígena. Sendo, desta forma, um mecanismo de dominação que contribuiu para que o projeto de colonização fosse efetivado.

De acordo com dados do Censo (2010), existem, hoje, 896.917 mil pessoas que se declaram ou se consideram indígenas, 63,8%, vivem na área rural. Deste percentual, a maioria vive em Terras Indígenas (TI), ou seja 85,9%, e apenas 14,1% vivem fora delas, conforme demonstra a figura abaixo.

Quadro 2 - População indígena, por situação de domicílio, segundo a localização do domicílio -Brasil - 2010

LOCALIZAÇÃO DO DOMICÍLIO	População indígenas por situação do domicílio		
	Total	Urbana	Rural
TOTAL	896.917	324.834	572.083
TERRAS INDÍGENAS	517.383	25.963	491.420
FORA DE TERRAS INDÍGENAS	379.534	298.871	80.663

Fonte: IBGE, Censo Demográfico (2010)

Outra observação está relacionada a um crescente aumento da população indígena residente na zona urbana dos municípios. Há um processo de migração dos indígenas para as zonas urbanas, este processo pode estar relacionado à pressão que muitos povos indígenas vêm sofrendo com os conflitos por causa das terras indígenas no decorrer dos anos e a busca por melhores condições de vida, acesso ao ensino superior, etc.

No entanto, observamos que, enquanto 84,4% da população nacional residem em centros urbanos, esse percentual atinge apenas 36,2% no caso dos indígenas, revelando, com isso, um estreito vínculo com a terra. Este dado vem confirmando todo o processo histórico e antropológico sobre os povos tradicionais e o vínculo que estes possuem com a natureza (IBGE, 2010).

Neste sentido, podemos observar a seguir que, quando os indígenas permanecem em suas terras, conseguem solidificar seus modos culturais, sua organização social, seus modos de vida, inclusive, sobre o aspecto linguístico, ou seja, quando os povos tradicionais se mantêm em suas terras, eles podem garantir a preservação da sua língua tradicional, pois “a posse, o usufruto e o controle efetivo da terra pelos índios têm sido reconhecidos como condição *sine qua non* para a sobrevivência dos povos indígenas (IBGE, 2010, p.15)”.

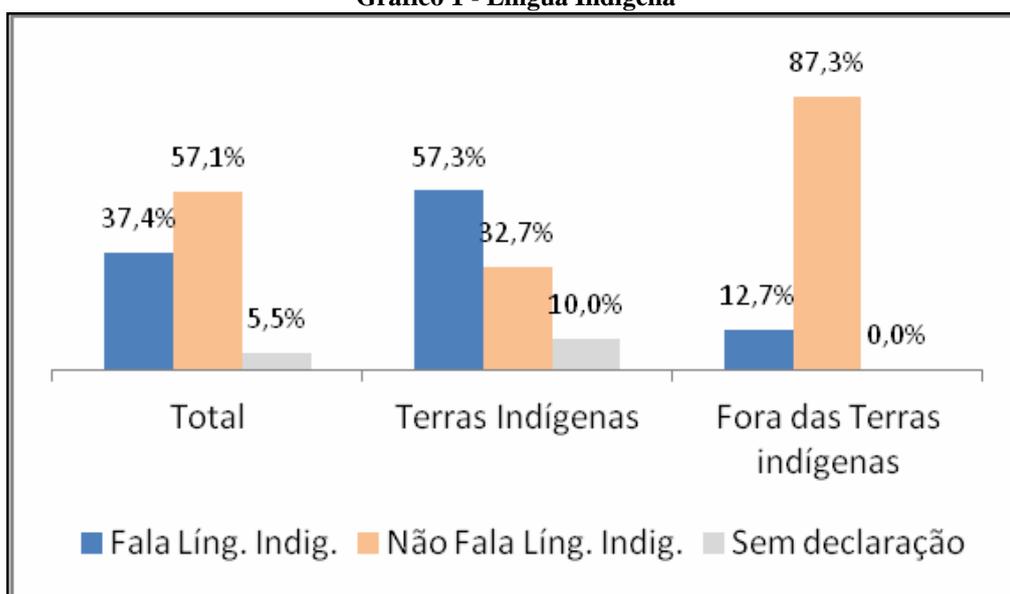
Atualmente no Brasil existem 274 línguas indígenas, segundo dados do IBGE (2010), ou seja, um universo de diversidade linguística muito importante, pois confirma a multiplicidade de riqueza cultural que os povos indígenas possuem, no entanto, com o processo da colonização e toda seu processo de extermínio, muitas línguas indígenas desapareceram durante esses mais de 500 do processo da colonização.

Conforme, Fernandes e Costa (2014, p.35), “a morte das línguas indígenas acarreta outros fatores que também trazem impacto na tradição desse povo como a extinção de conhecimentos culturais, as histórias e lendas de antepassados. Neste sentido podemos entender que a fragmentação e o extermínio de muitas línguas tradicionais foram um dos objetivos dos colonizadores, que buscavam dominar ideologicamente os povos indígenas a partir deste aspecto linguístico, dessa forma é importante destacar que os povos indígenas passaram pelo processo de colonização linguística.

Outro fator importante a ser destacado são os indígenas que falam as suas línguas

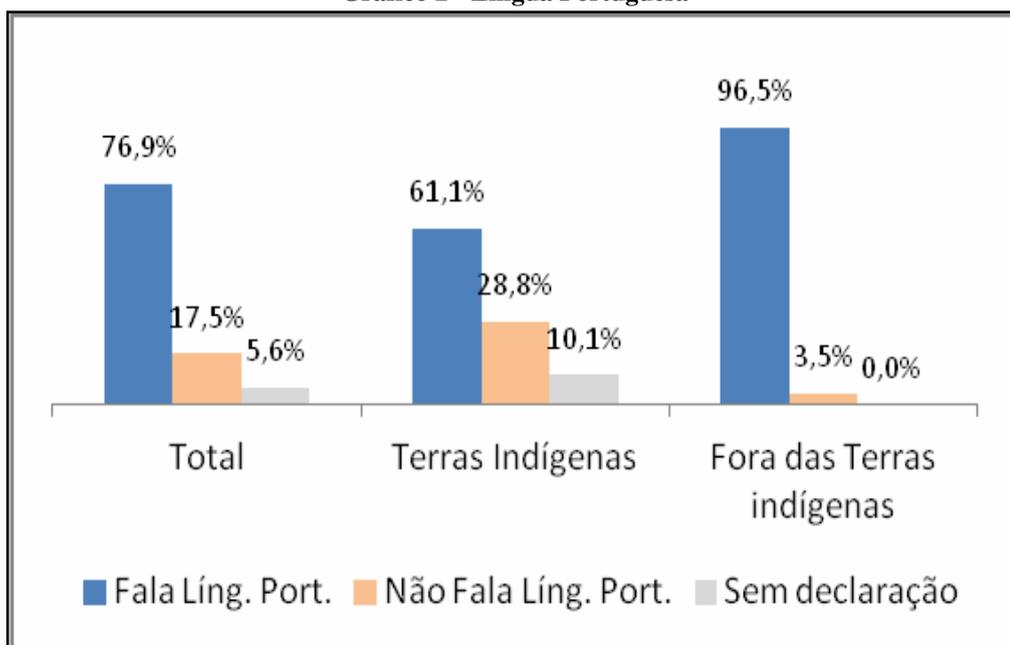
maternas nos dias atuais e como este aspecto está relacionado com a questão da territorialidade. Como observamos nos gráficos a seguir, 57,3 % dos indígenas que moram em terras tradicionais indígenas falam a língua tradicional, e 87% dos que não falam a língua indígena moram fora das terras indígenas, isso significa que existe uma perda da cultura tradicional no aspecto linguístico relacionado à forma como eles residem, pois, o contato direto é mais constante nas aldeias proporcionam a possibilidade de vivenciar diversos aspectos culturais que em centros urbanos não é possível.

Gráfico 1 - Língua Indígena



Fonte: IBGE, Censo Demográfico (2010).

Gráfico 2 - Língua Portuguesa



Fonte: IBGE, Censo Demográfico (2010).

Podemos detectar, observando os gráficos acima, que houve um processo de desconstrução e quase extermínio de um aspecto essencial para os povos indígenas, que é a língua materna, causando uma perda significativa sob a perspectiva da propagação da cultura tradicional que acontecia por meio da educação indígena dentro do contexto das terras indígenas, considerando que os indígenas se utilizam da linguagem oral. Poucas etnias no Brasil possuem a escrita, pois o processo de reconhecimento linguístico para a escrita ainda é precário no país.

No entanto, a resistência indígena é um fator importante. Destaque-se que, mesmo esses povos tendo passado pelo processo de dominação ideológica sob a perspectiva da língua vernácula, historicamente, o mesmo processo dominante que acabou enfraquecendo a cultura tradicional indígena ao longo dos anos, por meio da imposição da aprendizagem da língua portuguesa, transfigura-se e auxilia as lideranças indígenas que dominam a língua portuguesa a lutarem pelos seus direitos e pela resistência da cultura tradicional.

Desse modo, é através da resistência indígena e da consolidação de políticas públicas que os indígenas conseguem garantir o direito a acessar uma educação escolar sistematizada. Entretanto, essa educação sistematizada, em muitos casos, não tem o mesmo objetivo de resistência cultural, uma vez que, muitas vezes, acabou contribuindo para a fragmentação da cultura tradicional do povo indígena. Vale ressaltar que, quando não construída de forma crítica, pode permanecer com a função de fragmentar a própria cultura.

As organizações tradicionais seguem orientações e regras de funcionamento, de relações e de controle social a partir das tradições de cada povo. Isso permite que tais organizações sejam mais dinâmicas, plurais, descentralizadas, transparentes, ágeis e flexíveis. As decisões são tomadas de forma coletiva ou por meio de acordos entre os subgrupos que compõem o povo. A organização indígena tradicional responde às necessidades e às demandas internas da comunidade indígena, como a organização diária dos trabalhos coletivos, das festas e das cerimônias, e a representação étnica diante dos outros povos, segundo a tradição do grupo (LUCIANO, 2006, p. 62).

A formação da família dentro do contexto da cultura indígena se caracteriza como família extensa, constituída por muitos filhos e diversos membros parentais. A criação e manutenção da instituição familiar também se caracterizam como uma forma de expressão cultural, estando diretamente ligada à concepção de subsistência econômica, visto que todos os membros da aldeia exercem algum trabalho para o bem comum, seja na lavoura, na pesca ou na caça.

Como um exemplo pertinente para explicitar como de fato ocorre o trabalho em comunidade, principalmente referente ao trabalho realizado pela família, citamos o cultivo e manejo da mandioca.

Nas comunidades indígenas, o cultivo da mandioca tem a participação de todos os

membros que a compõem, cada etnia ou comunidade indígena fica responsável conjuntamente pelo plantio, colheita, lavagem e descascamento, ralamento, prensagem, peneiramento e torração. Isso mostra uma concepção que eles possuem referente às relações sociais, sendo o fazer da farinha um processo de suma importância histórica, econômica e social, que expressam efetivamente o modo de vida e a concepção que os indígenas possuem sobre o trabalho (PINTO, 2002).

As comunidades indígenas possuem características próprias também em relação ao trabalho, a partir da sua relação com a natureza, como também nas suas concepções de vida e de mundo, a organização indígena parte de algo próprio.

4.2 OS CAMINHOS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL

Durante quase cinco séculos, os índios foram pensados como seres efêmeros, em transição: transição para a cristandade, a civilização, a assimilação, o desaparecimento. Hoje se sabe que as sociedades indígenas são parte de nosso futuro e não só do nosso passado. A nossa história comum foi um rosário de iniquidades cometidas contra elas. Resta esperar que as relações que com elas se estabeleçam a partir de agora sejam mais justas: e talvez o sexto centenário do descobrimento da América tenha algo a celebrar (CUNHA, 1991, p. 22).

Ao construirmos a perspectiva histórica que permeia a educação, a cultura indígena e as políticas, é essencial entendermos a importância dos povos indígenas para a formação cultural e econômica do Estado brasileiro. Os povos indígenas têm parte fundamental na construção social, cultural e econômica do Brasil.

A finalidade desta subseção é construir uma análise sobre as fases da efetivação da educação escolar indígena no Brasil, considerando o transcorrer do processo de educação escolar baseados nas quatro fases que se sucederam historicamente ao longo dos mais de 500 anos do Brasil, e como esta educação escolar se transfigurou de doutrinação, na fase da catequização, a instrumento de luta dos povos indígenas dos dias atuais.

Os caminhos históricos destas fases serão fundamentados no trabalho de Ferreira (2001). A primeira fase da educação escolar no Brasil aconteceu por meio de uma ideologia dominante, que europeus tinham para o controle do povo indígena com a finalidade apenas do uso da força de trabalho do nativo com a política de continuidade das ocupações territoriais num processo contínuo de ruptura da cultura tradicional dos povos indígenas.

Os portugueses tinham um objetivo econômico que eram os bens naturais que existiam na terra em que os indígenas viviam, os povos indígenas também faziam parte no processo de exploração e ocupação portuguesa, visto que eram eles que dominavam a terra. Entretanto, os indígenas sempre foram vistos pelos Europeus como selvagens em virtude da sua cultura e da

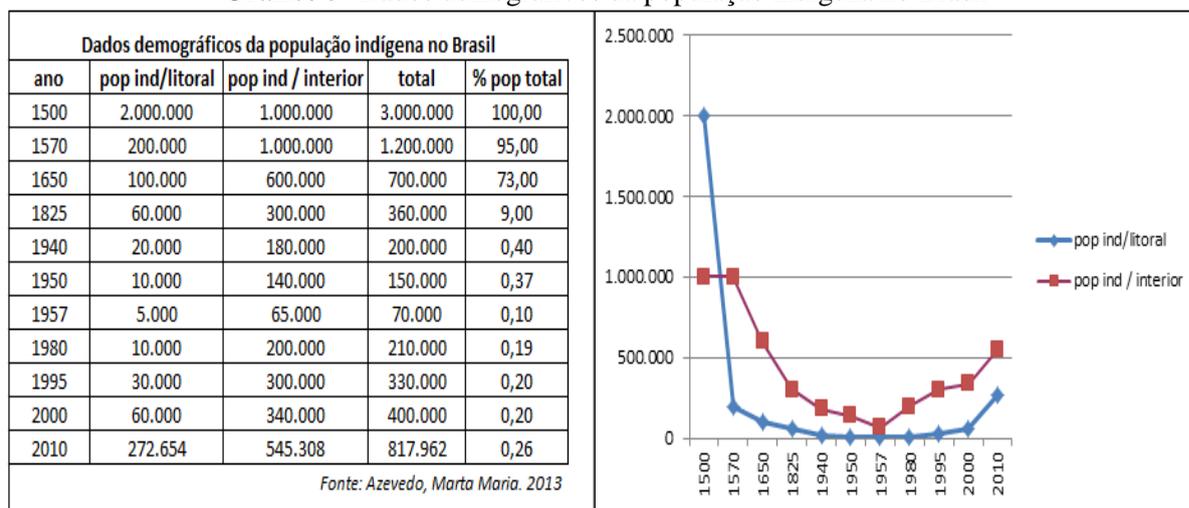
forma com que mantinham a relação com a natureza.

A partir deste conceito que se tinham sobre os povos indígenas, a catequese surge como um instrumento para o controle do povo indígena através da imposição dos valores da cultura europeia com a finalidade de exploração. “A Constituição que foi outorgada em 1824, porém não faz referência aos indígenas. Foi mais conveniente aos legisladores negar sua existência” (SANTOS, 1995, p.94).

A Igreja, as missões e a catequização constroem, ordenadamente, um sistema para fragmentação, descontinuidade e controle para que os colonizadores atinjam seus objetivos de exploração da terra e dos povos indígenas. A catequese é a forma concreta de dominação ideológica, política e econômica de transformação social por meio da imposição da cultura dita como “civilizada”. Nesse contexto,

A perspectiva histórica desses povos foi interrompida de forma brusca e violenta pelo projeto colonial que, valendo-se da guerra, da escravidão, da ideologia religiosa e das doenças, provocou na Amazônia uma das maiores catástrofes demográficas da história da humanidade, além de um etnocídio sem precedentes. A participação da Igreja no processo, que teve nos jesuítas sua atuação mais marcante, presa à Coroa portuguesa pelo regime do padroado e movida pela missão de converter os índios ao cristianismo, foi incapaz de perceber o valor das culturas e, portanto, o projeto histórico desses povos. Mesmo assim, muitos missionários foram perseguidos, presos e expulsos porque denunciaram a violência e a injustiça praticadas contra os índios (HECK; LOEBENS; CARVALHO, 2005, p. 239).

Gráfico 3- Dados demográficos da população indígena no Brasil



Fonte: Funai (2015)

Esta forma de dominação pelos organizada pelos europeus ocorreu em todos os momentos históricos, para que todas as ocupações de terras fossem feitas houve uma verdadeira política de extermínio, dominação e conquista de todos os espaços territoriais do Brasil. Conforme demonstramos no gráfico a seguir,

Podemos observar que houve um verdadeiro extermínio das populações indígenas no

Brasil durante esses mais de 500 anos de história por meio de uma posição ideológica e cultural. Durante séculos, a população indígena vai diminuindo drasticamente, somente a partir da década de 1990 começa um crescimento desta população, contrariando as estimativas que apontavam a extinção de toda a população indígena no Brasil.

A educação catequética, como imposição ideológica, faz parte do aparelho repressor do Estado e teve proporções gigantescas, negativas na perspectiva da ruptura cultural, até o desaparecimento de inúmeras especificidades tradicionais da cultura indígena. Em detrimento da coação repressiva e violenta que os colonizadores faziam, muitos indígenas se tornaram “mansos” aos olhos dos europeus, pois obedeciam a esse condicionamento, o que ajudou a perderem traços da língua materna.

Desta maneira alguns povos tradicionais aceitavam viver aldeados conforme os costumes que lhes eram impostos. O mecanismo de descimento³ era utilizado pela coroa através dos jesuítas que tinha por objetivo a aproximação de aldeias mais afastadas como o intuito de catequização e dominação dos índios para expandirem o quantitativo de indígenas como mão de obra dentro do processo de controle estabelecido pela coroa portuguesa.

Neste sentido, o processo de civilização e de dominação ocorreu em procedência do fator econômico e do pensar de pré-julgamento que os portugueses tinham para com os índios que eram vistos como seres estereotipados de “almas selvagens”, no entanto, ao longo deste processo de colonização se tornaram mão de obra para o enriquecimento da coroa portuguesa e depois do Estado.

A escravidão foi adotada pelos colonos em larga escala, usando extensivamente as terras da cultura canavieira e os “negros da terra” (os índios) para a produção comercial e de subsistência. Como a produção açucareira precisava de grande força de trabalho, um dos artifícios para conseguir essa mão-de-obra era a “guerra justa”, permitida contra índios inimigos, que podiam ser escravizados (OLIVEIRA; FREIRE, 2006, p.4).

Este processo de escravidão indígena foi brusco, onde uma grande quantidade de indígenas foi subordinada ao trabalho escravo, dentro do processo de produção agrícola, no cultivo da cana-de-açúcar, como também das drogas do sertão, estas drogas eram codimentos valiosos comercializados por Portugal para as Índias, estes indígenas estavam inseridos dentro dos processos de trabalho cujo o objetivo era produzir riquezas ao colonizador.

Dessa forma, a catequização construiu a história de conquista dos europeus e transformou a cultura de muitos povos indígenas no Brasil.

³ Descimentos - Os descimentos eram expedições, em princípio não militares, realizadas por missionários, com o objetivo de convencer os índios que "descessem" de suas aldeias de origem para viverem em novos aldeamentos especialmente criados para esse fim, pelos portugueses, nas proximidades dos núcleos coloniais (<http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/historia>).

Catequizar seria converter os índios à religião católica, tarefa dos padres missionários que aqui chegaram junto com os primeiros colonizadores. Civilizar seria substituir sua forma “primitiva” de vida pelas supostas vantagens da civilização, e, a partir daí, seriam integrados à sociedade nacional, abandonando seus costumes, que eram considerados atrasados e primitivos do ponto de vista de uma história etnocêntrica europeia (VENERE, 2001, p.50).

Numa perspectiva crítica da história, o Brasil como espaço territorial foi explorado demasiadamente com a ajuda da Igreja Católica dentro das missões jesuíticas através dos descimentos em virtude do processo de catequização como uma forma de controle, opressão e dominação da cultural e das relações sociais.

[...] na primeira década do período republicano, é retomada a oferta às populações indígenas de ensino suplementar associado ao ensino de ofícios, voltados às necessidades locais, sob o comando das missões religiosas que fundaram alguns internatos para a educação de meninos e meninas. Nos anos seguintes, com a instauração e consolidação do regime republicano, o Estado sistematizará uma política indigenista com a clara intenção de mudar a imagem do Brasil perante a sociedade nacional e mundial. Órgãos governamentais são criados com as funções de prestar assistência aos índios e protegê-los contra atos de exploração e opressão e de gerir as relações entre os povos indígenas, os não-índios e os demais órgãos de governo (SECAD, 2007, p. 13).

A segunda fase do processo de implementação da educação escolar indígena se concretiza na Criação do Serviço de proteção ao Índio (SPI) em 1910 logo após o Brasil passar de Império para a República, todos esses fatos históricos se interligam, uma vez que os novos administradores do Brasil tinham uma visão evolucionista progressista-positivista.

Em suma a partir deste pensamento, que contextualiza este momento histórico, os indígenas e a sociedade nacional construíram outro tipo de relação que, teoricamente, não era mais a de violência, no entanto tinham como base o mesmo propósito da época da colônia que era o condicionamento cultural, contudo, o momento era outro, já não se permitia a matança nem os condicionamentos violentos como antes.

De 1910 a 1966, a ênfase das atividades centrou-se na profissionalização indígena. Neste período, temos também a formação de intérpretes em língua indígena, caracterizados na figura da língua, servindo à política integracionista representada pela Comissão Rondon (BURATTO, 2007, p. 04).

A lógica positivista punçionava as construções sociais e econômicas. A visão que o governo republicano tinha sobre os indígenas era o de que eles eram “bravos” e só através do controle esses “selvagens” poderiam se tornar civilizados. Para tanto, utilizaram um processo de evolução social em que o nativo saía do estado primitivo e evoluía, segundo eles, para o estágio de “manso”. Nesta segunda fase, o indígena perdia suas características culturais e obedecia às ordens do Estado, mas nunca sem resistência.

Apesar do sistema de contato ter se modificado, existia uma concepção do governo

sobre as transformações culturais pelas quais os indígenas deveriam passar. O processo de escolarização e assimilação foi fundamental para que este objetivo pudesse ser alcançado pelo governo republicano. Neste contexto, os povos indígenas perderiam significativamente o seu princípio cultural, as suas características fundamentais e suas concepções sobre a vida e sobre a organização do trabalho.

Nesta perspectiva progressista, a educação escolar promovia uma reconstrução cultural dentro dos povos indígenas. Ela tinha o intuito de agregar valores não indígenas aos povos tradicionais fazendo com que esses povos se tornassem mão de obra para o trabalho agrícola e doméstico. Na visão integracionista, o objetivo era transformar o indígena em um trabalhador, participando, desta forma, do progressismo nacional.

O Serviço de Proteção ao Índio teve sua extinção no ano de 1966 e, logo no ano seguinte, em 1967, foi criada a FUNAI, que tinha algumas semelhanças com o modelo protecionista que havia no SPI. No entanto, a extinção do SPI e a criação da FUNAI em 1967, trouxeram modificações mais significativas nesta fase da história da educação escolar para os índios (FERREIRA, 2001). Algumas medidas foram modificadas nesta época, visto que a política da FUNAI tinha outros objetivos, porém com o mesmo fim que era a política progressista protecionista.

O modelo protecionista não tinha acabado com a extinção do SPI, as características do processo de descaracterização da cultura indígena continuavam firmes, no entanto, configurava-se em outros moldes mais sutis. Na verdade, até este momento histórico não se tinha uma verdadeira preocupação do Estado para com a cultura tradicional dos indígenas. A FUNAI tinha como principal característica política a aproximação integracionista, que, por sua vez, tinha como objetivo o bilinguismo. E, para que este objetivo fosse alcançado, ela fez um acordo com uma agência americana especializada em linguística, dessa maneira, a FUNAI retira de si a responsabilidade de estabelecer relação bilíngue com os povos indígenas. Com isso,

Diante das dificuldades técnicas encontradas para implantar o ensino bilíngue, em virtude dos escassos conhecimentos lingüísticos referentes às várias línguas autóctones, a partir de 1970, a Funai estabelece convênios com o Summer Institute of Linguistics (SIL), visando ao desenvolvimento de pesquisas para o registro de línguas indígenas, à identificação de sistemas de sons, elaboração de alfabetos e análises das estruturas gramaticais. Além disso, passa a ser responsabilidade dessa instituição a preparação de material de alfabetização nas línguas maternas e de material de leitura, o treinamento do pessoal docente, tanto da Funai, como de missões religiosas e a preparação de autores indígenas. O SIL, cujo objetivo principal era converter povos indígenas à religião protestante, passa a atuar de uma forma que se confunde com a do Estado e, em alguns casos, assume para si a obrigação estatal de tutela desses povos (SECAD, 2007, p.14).

A finalidade da SIL era fazer com que o modelo de educação estabelecido pelos não indígenas fosse colocado em prática de uma maneira eficaz, mesmo com o uso do bilinguismo este modelo de educação ainda visava à transformação condicionante do indígena. O objetivo do governo era adentrar na cultura tradicional através da língua materna e fazer com que os povos indígenas, através da educação escolar, construíssem outras concepções de vida e de mundo, mudando assim suas características culturais.

Desta forma,

Este trabalho feito em parceria entre a FUNAI e o SIL tinha como objetivo codificar as línguas e, a partir daí ensiná-las nas escolas. Nesta época de Regime Militar, a FUNAI e o SIL elaboram normas para a Educação dos grupos indígenas regulados pela Portaria 75 de 1972 (BURATTO, 2007, p.05).

O uso do SIL foi uma estratégia para tentar submeter os povos indígenas aos preceitos do protestantismo e tentar adequar o indígena à sociedade nacional pelo mecanismo do uso da língua tradicional. É importante salientar que, a partir do uso desse mecanismo, muitos indígenas foram catequizados por missionários protestantes que usavam o bilinguismo nas leituras dos textos tirados da bíblia. Desta maneira, os indígenas continuavam sendo instruídos religiosamente com o objetivo de transformação da cultura tradicional para a cultura não-indígena. Desse modo,

[...], a “escola bilíngue do S.I.L.” é responsável pelo surgimento de um personagem essencialmente problemático e ambíguo, o “monitor bilíngue”, que não é outra coisa senão um professor indígena domesticado e subalterno. O monitor bilíngue foi “inventado” para ajudar os missionários/professores não índios na tarefa de alfabetizar nas línguas indígenas. Muitas vezes esse monitor indígena servia também de informante sobre sua língua para os missionários, na tarefa da tradução da bíblia, o objetivo principal do S.I.L. É muito menos alguém que monitora do que alguém que é monitorado por um outro e, assim como os “capitães da aldeia”, estão sempre prontos a servir seus superiores civilizados (SILVA; AZEVEDO, 1995, p.151-152).

A política de integração nacional a partir do bilinguismo desenvolvido pela SIL foi estratégica para que continuasse a homogeneizar os povos indígenas no Brasil. Esta política integracionista teve um rompimento no ano de 1977 visto que esta não era vista com bons olhos, pois estava explícito o seu objetivo de controle e condicionamento dos povos tradicionais. Este rompimento aconteceu porque, existiam críticas por parte de instituições como era claro que havia controvérsia entre o que governo teoricamente expunha, sobre a importância do ensino bicultural⁴ para a integração da sociedade nacional e povos indígenas e o

³ Bicultural - O ensino bilíngue garantido pelos especialistas do SIL daria toda a aparência de respeito à diversidade linguística cultural das sociedades indígenas. O modelo bicultural do SIL garantiria também a integração eficiente dos índios a sociedade nacional uma vez que os valores da sociedade ocidental seriam traduzidos nas línguas nativas e expressos de modo a se adequar às concepções indígenas (FERREIRA, 2001, p.77).

que na prática se realizava. Desse modo, de fato, era evidente que o estado não estava preocupado em fazer uma educação que cultivasse os aspectos culturais dos povos indígenas mesmo hipoteticamente proferindo o contrário.

No entanto, no ano de 1983 esta política foi reativada em um novo acordo entre o governo republicano com esta agência americana. Dessa maneira,

O discurso inovador da Funai em relação a escolarização das sociedades indígenas não significou uma retirada de apoio a atuação do SIL, a FUNAI outorgou a esses missionários, em 1983, a responsabilidade de implementar programas educacionais em áreas indígenas, de prestar assistência médica e de desenvolver projetos comunitários com 53 povos, podendo ainda ampliá-los para a inclusão de outros (FERREIRA, 2001, p.83).

Desse modo, através da política progressista o SIL foi um instrumento de dominação para o condicionamento da cultura indígena, e também de realização de catequização dos indígenas pelos protestantes americanos. Do ano de 1983 ao ano de 1990 a SIL foi responsável por desenvolver todas as atividades da educação escolar para os indígenas, mesmo não tendo aceitação nacional.

Neste sentido, destacamos que esta educação escolar oferecida pela FUNAI e pelo SIL, que apresentava um currículo que não privilegiava a cultura tradicional, pelo contrário, era uma política (voltada) para uma educação segregadora e desigual, que tinha como propósito a substituição dos valores tradicionais por valores da sociedade nacional não indígena. Entretanto, foi neste contexto que a educação oferecida pelo SIL acabou se postergando por muitos anos dentro do Estado nacional, uma medida política estratégica protecionista que durou do ano de 1977 até 1990, último ano que a educação escolar foi responsabilidade da FUNAI.

Ao longo de muitos anos se fez valer o modelo da FUNAI mediante o projeto SIL, que consistia em levar ao maior número de povos indígenas a educação bilíngue, sendo que este ensino não era feito pela FUNAI e sim por um órgão estrangeiro, cujos objetivos eram a catequização e a reeducação dos indígenas nas normas do Estado sob a prática da persuasão. Teoricamente, era uma forma que visava à integração. Entretanto, na prática, o projeto SIL era apenas uma forma de controle do Estado progressista, pois neste momento histórico era o que o Estado nacional precisava.

No ano de 1991, a responsabilidade da educação indígena é transferida da FUNAI e passa a ser encargo do Ministério da Educação. Neste contexto, existe uma modificação integral dos objetivos da educação escolar indígena. Esta educação escolar não tem mais as características integracionistas e não são mais conduzidas pelo SIL; houve uma reestruturação, por meio de contestações políticas feitas pelos indígenas.

No entanto, o SIL ainda continuou produzindo materiais didáticos para a educação

escolar indígena. Tendo em vista que essa agência era muito forte, somente com mais algum tempo aliado à resistência indígena contra a empresa estrangeira que esta foi se fragilizando.

Os povos indígenas não aceitavam mais a forma com que a educação escolar indígena era imposta a eles, não admitiam mais a submissão do seu povo. Neste sentido, destacamos que,

Essa mudança se deve, principalmente, à superação, no texto constitucional, da perspectiva integracionista. Isso se mostra de forma nítida quando se reconhece a pluralidade cultural e linguística da sociedade brasileira, característica até então vista como obstáculo para a formação e desenvolvimento do Estado-nação. Em decorrência desse reconhecimento, fica definida como responsabilidade da União assegurar e garantir aos povos indígenas o direito de serem diferentes, de manterem sua organização social, seus costumes, suas línguas, tradições e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam. As políticas públicas relativas à Educação Escolar Indígena pós-Constituição de 1988 passam a se pautar no respeito aos conhecimentos, às tradições e aos costumes de cada comunidade, tendo em vista a valorização e o fortalecimento das identidades étnicas. A responsabilidade pela definição dessas políticas públicas, sua coordenação e regulamentação é atribuída, em 1991, ao Ministério da Educação (SECAD, 2007, p.16).

A partir de então, começa um novo ciclo histórico dentro da educação escolar no Brasil. É importante salientarmos que estas duas primeiras fases têm como finalidade a extinção cultural dos povos indígenas. Os governos se utilizaram das medidas da educação escolar indígena para civilizar e desconstruir os modos de vida que os povos indígenas tradicionalmente têm.

Esta educação escolar foi baseada em pressupostos políticos de controle ideológico, a princípio, através da colonização feita pelos missionários jesuítas, que tinham como objetivo civilizar e “controlar” os indígenas por meio da educação catequética, e, logo depois, pelo SPI e FUNAI, que tinham objetivos semelhantes: integrar os indígenas à sociedade nacional fazendo com que o indígena perdesse suas características tradicionais por meio do SIL, que desenvolvia a língua bicultural como um melhor mecanismo de acesso aos povos indígenas.

A Terceira fase do processo histórico da Educação escolar indígena no Brasil se caracteriza pela força com que as instituições e projetos não governamentais se organizaram para apoiar as causas indígenas. Este contexto histórico ocorreu em meados dos anos de 1970, período marcado por diversos fatores históricos de lutas sociais em favor da causa indígena. Com isso,

A atuação das organizações não governamentais pró-índio e a perspectiva articulação com o movimento indígena fizeram com que se delineasse uma política e uma prática paralela à oficial, visando a defesa dos territórios indígenas, assistência à saúde e a educação escolar indígena. Várias universidades (USP, UFRJ, UNICAMP, entre outras) passaram a contribuir com assessorias especializadas. Com a promulgação da Constituição de 1988, vários direitos fundamentais das sociedades

indígenas foram garantidos, neste contexto surgiram vários projetos alternativos e os encontros de educação para os índios (FERREIRA, 2001, p.87).

Esta terceira fase do processo de educação escolar indígena foi fortemente construída por muitos organismos que lutaram para que as políticas fossem reconstruídas no intuito de que a cultura indígena e a educação indígena tivessem como foco principal a autonomia do nativo frente ao estado nacional. Uma nova forma de tratamento surgiu deixando o protecionismo do estado brasileiro fraco e, como resultado, o domínio dos povos indígenas reconfigurou-se.

Dessa maneira,

A década de 1970 marca um novo capítulo na luta e resistência indígenas. Os povos indígenas, apoiados sobretudo pela Igreja, por meio do Conselho Indigenista Missionário (Cimi), começaram a encontrar-se e a discutir seus problemas em grandes assembleias indígenas. Ocupando espaços nos meios de comunicação, denunciaram o projeto oficial de extermínio de uma Ditadura Militar que propunha o fim dos índios até o ano de 1998. Os povos indígenas conseguiram que a Constituição Federal de 1988 assegurasse seus direitos históricos à terra e o reconhecimento de suas organizações sociais. Constituíram variadas formas de articulação e organização para fazer avançar concretamente as conquistas legais. Atualmente, tem-se conhecimento da existência de povos indígenas em todas as unidades da federação. São 235 povos que falam 180 línguas. Aproximadamente 180 povos indígenas (ou 77% deles) vivem na Amazônia legal (HECK; LOEBENS; CARVALHO, 2005, p. 240).

Um dos principais atores que participaram dessa fase histórica foi a Igreja Católica, visto que, os religiosos participaram de reuniões internacionais onde foram convidados a atuarem com os indígenas de maneira oposta à que tinha acontecido no passado com a catequização. Em um processo de reconstrução ideológica foi criada a OPAN - Operação Anchieta e o CIMI- Conselho Indigenista Missionário com a finalidade de uma ressignificação e a reconstrução política para da promoção dos direitos dos indígenas.

As organizações se manifestavam e atuavam simultaneamente para uma melhor coordenação na defesa dos direitos dos povos indígenas. Esta nova forma de pensar a cultura e educação escolar Indígena teria como princípio fundamental a revitalização da cultura tradicional fazendo com que os povos indígenas não perdessem mais suas características culturais específicas da sua cultura.

As mudanças na política indigenista oficial – devido à influência do movimento indígena organizado, à mudança do contexto político (redemocratização) das inúmeras ONGs, à forte presença da Igreja Católica, por meio do Conselho Indigenista Missionário (CIMI), e à instituição de leis que deram nova orientação à educação indígena e, gradativamente, tornaram-na institucionalizada, com maiores responsabilidades e autonomia dos próprios indígenas (VENERE, 2011, p.56).

Em suma, todos os movimentos nacionais que aconteceram nesta época tinham como objetivo a construção de novos caminhos que fugissem das políticas de integração que aconteceram antes na história do Brasil. E que pudessem levar os povos indígenas a se libertar

da opressão em que eles foram mantidos por séculos, por meio de políticos opressores que não consideravam importantes a cultura desses povos.

Dessa forma, foram realizados vários encontros nacionais que auxiliaram o fortalecimento das causas indígenas.

Outro marco desta terceira etapa da história da educação escolar para índios é a criação em 1981 e em várias regiões do país, de Núcleos de educação (ou/e) de estudos Indígenas, os NEIs. Destacam-se o Núcleo de Estudos indígenas de Departamento de Letras da Universidade Federal de Pernambuco; Núcleo de educação indígena de Roraima; Núcleo de educação indígena do Mato Grosso, Núcleo de Educação indígena em Belém, o seminário permanente de educação e Estudos indígenas na Universidade Federal do Rio de Janeiro, e o MARI- Grupo de Educação Indígena da Universidade de São Paulo. Congregam, em geral, pesquisadores de diferentes universidades, entidades indigenistas, técnicos de Secretaria de Educação e Cultura Estaduais entre outros. Esses Núcleos vêm se dedicando à realização de curso, encontros, pesquisa e proposta de educação para povos indígenas (FERREIRA, 2001, p.94).

A resistência indígena e numerosas lutas indigenistas, para que houvesse uma efetiva mudança política, trouxeram como resultado a criação destes núcleos que surgiram como parte fundamental para que a educação escolar indígena seja de fato uma educação pensada para a autonomia e para a valorização dos povos indígenas.

É preciso que entendamos que a terceira fase do processo de educação escolar no Brasil é marcada pela resistência para que os indígenas tivessem seus direitos como cidadãos brasileiros e que esses direitos fossem assegurados, este movimento todo se constitui por meio de políticas não governamentais.

A quarta fase do processo de inserção da educação escolar indígena no Brasil configura-se na solidificação dos organismos propulsores da mudança paradigmática que o Estado nacional deveria ter com os povos indígenas, visto que, neste momento, o governo do Brasil era militar.

Dessa forma houve várias ações de cunho político de líderes para que os indígenas tivessem seus direitos obtidos e, como resultado deste curso, houve um impulso real e prático para que os povos indígenas conseguissem construir uma autonomia pelas lutas dos seus direitos, a UNI - União Nacional dos Índios surge como instrumento pleno que se configura como personificação deste percurso. Aos poucos o movimento embrionário do início dos anos de 1970 ganhou força e multiplicaram-se as organizações não-governamentais de apoio aos índios. Paralelamente, e em consonância desse movimento, os próprios povos indígenas buscaram se articular politicamente para defender seus direitos e projetos de futuro e, a partir de meados de 1970, são criadas organizações e associações indígenas, em diferentes regiões do país, que passaram a realizar assembleias, encontros ou reuniões, culminando na criação, em 1980, da União das Nações Indígenas (Unind, hoje UNI) e suas regionais (SECAD, 2007, p.15).

Deste modo, inúmeros congressos, organizações, assembleias e reuniões são criados para fortalecer as ideias constituídas pela luta dos direitos dos indígenas bem como também para

a educação escolar indígena, isto fez com que as ideologias dominantes se enfurecessem e uma postura nacional fosse tomada, dessa maneira,

O primeiro grande encontro de povos indígenas, chamado “Índios: diretos históricos” ou “Encontro Indígena do Brasil”, realizou-se em abril de 1981 em São Paulo, com o apoio da comissão pró-índio CPI /SP, 1982. Contando com a participação de 32 líderes indígenas de todo o país o evento permitiu passo importante na luta conjunta desses povos na defesa de direitos principalmente àqueles relacionados às questões de saúde, educação e demarcação de terras. Em assembleia voltou-se a nova diretoria da UNI que passou a representar “os indígenas em todo o território nacional e possivelmente no exterior” (idem:44). Marcos Terena foi eleito presidente nacional da organização. Paralelamente, 33 entidades pró-índio reuniram-se em apoio ao encontro, “na certeza de estarem presenciando um marco inédito da história, das relações entre índios e brancos e na história da formação de uma consciência Pan-Indígena” (id:12) (FERREIRA, 2001, p. 95-96).

Os indígenas construíram mecanismos de luta, com a ajuda de órgãos indigenistas que tinham o intuito de fortalecer a causa indígena, como também construir ideologias cuja intenção era dá autonomia a esses povos tradicionais. Deste modo, para que houvesse uma maior intensidade de força conjunta que os respaldariam nas lutas pelos direitos. Somente desta forma resistindo e se organizando politicamente os direitos se fariam valer, dessa maneira,

No âmbito da educação escolar, as entidades indígenas e de apoio aos povos indígenas propõem e mantêm atividades de cunho educativo que, aos poucos, passaram a constituir uma rede de programas educacionais para as populações indígenas no Brasil. Essa rede se sustenta em um elemento fundamental: os projetos educacionais implantados são ações geradas para atender reivindicações indígenas por uma educação diferenciada. Além disso, pressupõem a participação ativa das comunidades indígenas, representadas por seus líderes, na elaboração, acompanhamento e execução dos projetos desenvolvidos em seus territórios (SECAD, 2007, p. 15).

Toda essa organização teve como resultado um retorno positivo ao povo indígena. Em razão dessas reivindicações, foram consolidadas políticas públicas em favor da causa dos povos indígenas, uma época de grandes articulações em âmbito nacional.

Os povos indígenas jamais aceitaram sucumbirem-se e desta forma não se mantiveram neutros e este fator foi essencial para que eles conseguissem as conquistas, tanto no âmbito da educação como na saúde. Em vista disso,

O Programa mínimo dos Direitos na Constituinte, elaborado pela UNI e várias outras entidades pró-índio em 1986 não faz referência explícita à questão da educação escolar para povos indígenas, mais exige o “reconhecimento e respeito às organizações sociais e culturais dos povos indígenas com seus projetos e futuro, além das garantias da plena cidadania” (CEDI, 1987). Esse reconhecimento à diversidade pressupõe, como ficou evidente em manifestos e documentos produzidos por assembleias indígenas, formas diferenciadas e específicas de educação próprias de cada povo. A organização do movimento indígena e a respectiva articulação com entidades pró-índio da sociedade civil permitiram conquistas significativas na Constituição, promulgada em outubro de 1988. Entre as conquistas destaca - se o direito à diversidade cultural, jamais reconhecido nas constituições anteriores, a não ser indireta e provisoriamente quando se propôs integrar as sociedades indígenas à comunhão nacional (FERREIRA, 2001, p.10).

Portanto, os povos indígenas tiveram seus direitos assegurados por uma Constituinte de 1988. Isso, por consequência histórica do movimento, resistência e luta pela validação dos seus direitos. É importante salientarmos que todo o processo de colonização e a extinção de diversas etnias feriram brutalmente a nação indígena. Ter direitos garantidos em uma Constituição, com certeza, é uma grande conquista para os povos indígenas, como também para o Estado brasileiro dada a importância que esses povos historicamente têm para o Brasil.

A organização e a articulação para que esses povos tivessem seus direitos garantidos, assim como a autonomia de não aceitarem a forma excludente como eram tratados pelo Estado, foi de grande importância. Dentro desse processo de conquista, é importante destacar as ações indigenistas de organizações não governamentais que tiveram a iniciativa de apoiar, em ação conjunta, para que os povos nativos tivessem força para resistir e lutar em benefício dos seus direitos.

Como parte política dessas conquistas, é importante explicitar a ação dos professores que construíram os encontros nacionais que foram fundamentais nesta articulação para uma educação escolar que efetivamente beneficiasse os povos indígenas. Dessa maneira,

O Movimento dos Professores Indígenas da região amazônica articula-se, principalmente, no contexto de seus encontros anuais e surgiu como resposta à necessidade de refletir sobre problemas comuns vividos pelos professores e comunidades indígenas da região e encontrar alternativas para uma mudança nos rumos da educação escolar, visando garantir o respeito e a valorização das culturas e dos conhecimentos próprios. No I Encontro, realizado em 1988, esse desejo ficou explícito, como no depoimento registrado no relatório do encontro: “o pessoal está se reunindo para mudar essa escola, estamos nos reunindo para ver como seria a escola ideal para nós” (Encontros Anuais...,1988/99). Acreditar na urgência e na possibilidade da conquista de escolas verdadeiramente indígenas, que estejam a serviço de cada povo, como instrumentos de resistência e mesmo revitalização político-cultural, enfim, que contribuam para o processo histórico de sobrevivência como povos, é a força articulatória que une os professores indígenas nesse movimento. No entendimento dos professores participantes, a escola pode transformar-se em um lugar para se criar e recriar a própria cultura e se enfrentarem os problemas e questões provenientes das novas situações geradas pelo contato, seja com a sociedade envolvente (não índia), seja com os diferentes povos indígenas (SILVA, 2000, p.17).

A partir desses encontros as demandas indígenas foram se configurando na perspectiva da educação escolar para que efetivamente esta educação tivesse eficácia dentro dos direitos que os povos indígenas já tinham conquistados. Foi um mecanismo de organização indicador a críticas e a adequação da educação escolar, visto que novos modelos educacionais precisavam ser reconstruídos para a realidade cultural dos povos indígenas. Dessa forma,

O movimento indígena passa a se articular em torno da discussão e aprovação da nova LDB de 1996 como forma de garantir seus direitos. Nesse dispositivo legal, fica garantido aos povos indígenas, dentre outros, a educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, o direito ao acesso às informações e conhecimentos técnicos e científicos acumulado pela humanidade tanto indígena como não-indígena,

reconstruir sua memória histórica e reafirmar sua identidade étnica (LDB, 1996) (NOGUEIRA, 2015, p. 45).

Uma nova forma de pensar o currículo, bem como as práticas educacionais e os materiais didáticos, estavam dentro dessas demandas como instrumentos de mediação no processo da educação indígena. Dessa forma, a LDB 9394/96 garantia que os indígenas pudessem ter o direito a uma educação escolar que respeitasse sua cultura tradicional e desenvolvesse, desse modo, uma cidadania do indígena.

Portanto, foi neste contexto de luta e organização que a educação passou a ser diferenciada nos modelos adequados a uma educação escolar cidadã que respeitasse os modos de vida e a cultura desses povos que também são cidadãos brasileiros.

A quinta fase do processo de educação escolar dos povos indígenas no Brasil se constrói dentro dos dias atuais. Esta fase é marcada pela luta dos povos indígenas juntamente com os órgãos indigenistas para que não se perca nenhum direito adquirido durante todos esses anos de educação escolar. Os governos dos últimos anos não asseguram todos os direitos garantidos em Lei, inclusive, o direito de permanecer nas terras demarcadas onde eles vivem. Neste sentido, podemos afirmar que vários setores da sociedade se juntam para atacar os direitos dos povos indígenas. Assim,

A mídia empresarial foi largamente usada na tentativa de desqualificar as demarcações de terras indígenas no país. Com o ataque midiático, seus patrocinadores, as corporações empresariais, de capital nacional e internacional, buscam legitimar e justificar ideologicamente o ataque contra os direitos dos povos indígenas no Brasil (CIMI, 2017, p.13).

Os povos indígenas vêm sofrendo várias perdas políticas acerca dos seus direitos já adquiridos, no entanto, lutam e resistem organizadamente. Desse modo, podemos entender que a luta e a resistência são essencialmente importantes tanto para a obtenção dos direitos, como para a manutenção e sustentação desses direitos, tendo em vista a forma de colonização e dominação que contextualizaram a história dos povos indígenas e o Estado nacional brasileiro. Todas as conquistas foram alcançadas à base de luta e organização dos povos indígenas, assim como ajuda e da mediação de órgãos indigenistas não governamentais.

No que se refere à educação escolar indígena, a grande luta ainda é para que seja implantada uma educação intercultural para todos os povos indígenas do Brasil, pois, em muitas aldeias, a educação escolar ainda é pautada na escola dos não índio, mesmo a LDB 9394/96 afirmando que a educação escolar precisa ser intercultural, construída de forma reflexiva e levando em consideração a cultura tradicional indígena.

Ao construirmos o caminho histórico dos processos de educação dos povos indígenas no Brasil, identificamos que há uma grande diferença entre o que é educação indígena e o que é

a educação escolar indígena. Ou seja, entendemos que são dois processos de educação totalmente diferentes. Podemos, então, afirmar que a educação escolar indígena tem vivenciado um processo de resistência e luta com o intuito de garantir uma educação escolar indígena diferenciada e bilíngue, que seja capaz de respeitar e valorizar a cultura indígena e, ao mesmo tempo, oferecer os conhecimentos científicos elaborados pela humanidade.

Percebemos que este direito não está sendo respeitado, pois várias escolas indígenas ainda não possuem um currículo capaz de suprir as necessidades dos conhecimentos da sociedade não indígena e valorizar os conhecimentos tradicionais que, também, produzem uma Ciência, uma explicação coerente de mundo e da vida de suas comunidades. Na próxima seção desta dissertação, iremos abordar a questão da cultura indígena como um aspecto importante na organização cultural, social, política e econômica dos diversos povos indígenas do Brasil, enfatizando a educação como eixo norteador.

5. CURRÍCULO ESCOLAR NO BRASIL E A INTERCULTURALIDADE

Nesta seção, a princípio, abordaremos sobre a genealogia do currículo escolar e de que forma são concebidas suas concepções teórico-metodológicas, também abordaremos os principais teóricos que norteiam essas teorias curriculares. Logo depois da abordagem das teorias curriculares, faremos uma análise crítica de como estas teorias influenciam a educação escolar dentro da perspectiva das relações de poder que existem na sociedade. Dessa maneira entendemos que

O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada de conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares. O currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada as formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação (MOREIRA; SILVA, 2009, p.8).

Neste sentido, esse estudo sobre a interculturalidade é essencial dentro do contexto histórico na perspectiva da nossa pesquisa como caminho para a reconstrução social da cultura tradicional dos povos indígenas do Brasil. A educação intercultural como possibilidade de uma nova trajetória dentro da Educação escolar indígena no Brasil. A interculturalidade emerge como possibilidade da cultura tradicional indígena se relacionar com o Currículo Escolar sistematizado não indígena, de maneira integral onde cultura tradicional indígena seja introduzida no currículo escolar com a importância histórico-social que ela possui dentro dos povos indígenas, uma educação escolar que construa em seus pressupostos teóricos e práticos as características culturais fundamentais. Portanto, a interculturalidade se concebe como uma epistemologia de reconstrução cultural para o fortalecimento da justiça social que tem como objetivo promover pressupostos educativos onde o indígena possa se fortalecer culturalmente e ser autônomo para exercer sua cidadania.

No prosseguimento desta seção, abordaremos sobre a Cultura Tradicional Indígena e a Colonização do Brasil, na perspectiva do processo de subordinação cultural, e a resistência dos povos indígenas, ocorrida ao longo da história da colonização do Brasil.

Neste sentido, faz-se necessário que compreendamos o processo colonizador e catequizador, que ao longo dos anos, propiciou uma segregação e fragmentação das culturas tradicionais indígenas por meio de uma imposição etnocêntrica entre os europeus e os indígenas. Portanto, a história do Brasil é fortemente marcada pelo processo de opressão entre os ditos colonizadores e os povos tradicionais.

Desse modo, a imposição cultural subsidia as relações de poder no que refere as relações culturais envolvendo os povos que formam a base do povo brasileiro o que tem

gerado preconceito e discriminação na sociedade brasileira.

Contudo, é imprescindível definirmos o que é a cultura? A cultura é a efetivação das características de um povo, é o que constitui as relações simbólicas e práticas em suas ações em uma relação diretiva como instrumento de identificação numa abordagem pragmática. A cultura é a orientação das ações humanas sejam elas quaisquer que sejam dentro de um contexto histórico, geográfico, biológico, artístico, econômico e social, pois, a “[...] a cultura possui três características: ela não é inata, e sim aprendida; suas distintas facetas estão inter-relacionadas; ela é compartilhada e de fato determina os limites dos distintos grupos. A cultura é o meio de comunicação do homem (HALL, 1978, p. 80) ”.

Como item final e crucial nesta seção, faremos uma breve análise histórica de como se constitui a cultura Parintintin no sul do Amazonas, a forma como eles se expressam e vivem, faremos um levantamento histórico-social de como eles se organizam e estabelecem como cultura tradicional indígena.

5.1 TEORIAS DO CURRÍCULO

O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem precursor. O currículo é autobiografia, nossa Vida, currículo vitae: no currículo se forja a nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade (SILVA,1999, p.150).

Para que possamos adentrar nos conceitos paradigmáticos das teorias do currículo escolar, temos que contextualizar o espaço amplo que o currículo se define como acima diz Tomaz Tadeu (1999). Dessa forma, o currículo está para além das teorias e pode ser definido de várias formas. De maneira mais clara, o currículo é o responsável pela construção do homem em sua ontologia social, cultural, política e técnica. Logo, é pelo currículo que o homem se constrói homem em suas multidimensões na escola. Ou seja, é através do currículo que emerge no ser humano a percepção filosófica, ideológica e política da sociedade.

O currículo é a forma concreta de construção da identidade do homem, nele estão as diretrizes epistemológicas que irão subsidiar todos os eventuais direcionamentos que o homem terá ao longo da sua trajetória. Desse modo, a partir deste sentido amplo em que se dimensiona o currículo, abordaremos os principais teóricos que subsidiam as correntes curriculares e suas teorias que surgiram ao longo do século XX permeadas por um contexto histórico-econômico em que a industrialização se expande e se fortalece nas grandes cidades. Com isso, uma grande massa de pessoas, que morava no campo, passa a migrar para trabalhar nas grandes indústrias, conseqüentemente, fazendo-se necessário “educar” essa massa

trabalhadora, que é mão de obra para as grandes indústrias.

Neste contexto, foi institucionalizada a escolarização para as massas, assim surgem os primeiros estudos sobre o currículo nos Estados Unidos. Neste momento histórico, abre-se uma gama de indagações de como essa educação deve se fundamentar. O grande teórico que irá subsidiar este currículo para as massas, dentro do processo de industrialização, é Bobbit (1918), que escreveu o livro *The Currículo*. Surge, então, uma visão ideológica alienante que vai conduzir a produção do currículo como teoria e prática direcionada a uma classe social. Portanto,

As respostas de Bobbit eram claramente conservadoras embora sua intervenção buscasse transformar radicalmente o sistema educacional, Bobbit propunha que a escola funcionasse da mesma forma que qualquer outra empresa comercial ou industrial. Tal como uma indústria Bobbit queria que o sistema educacional fosse capaz de especificar precisamente que resultados pretendiam obter que pudessem estabelecer métodos para obtê-los de forma precisa e formas de mensuração que permitissem saber com precisão realmente alcançados [...] o modelo de Bobbit estava claramente voltado para a economia. Sua palavra chave “eficiência”. O sistema educacional deveria ser tão eficiente quanto qualquer outra empresa econômica. Bobbit queria transferir para a escola o modelo de organização proposto pelo Frederik Taylo (SILVA, 1999, p.22-23).

Diante do exposto, podemos explicitar que o paradigma condicionado pela perspectiva de Bobbit, que não favorece nenhum tipo de reflexão social e política, tem por objetivo a repetição que se encaixa em um papel social determinado, um pensamento alimentado apenas pelo viés econômico e ideológico de manutenção do sistema que está sendo implantado: o sistema capitalista.

Essa teoria estabelece relação direta com a pedagogia tradicional⁵, ou seja, é um modelo de educação baseada na epistemologia positivista, tendo como característica principal a indiferença com outras necessidades que não sejam da economia. É constituído no modelo Fordista-Tylorista que são capitalistas de produção, em série, cujo objetivo central é condicionar a formação das pessoas da classe operária a serem boas cumpridoras de suas

⁵ O termo tradicional refere-se aqui a concepções pedagógicas formuladas e sistematizadas do século XIII à segunda metade do século XIX. A pedagogia tradicional inclui concepções de educação onde prepondera a ação de um agente externo na formação do aluno, o primado do objeto de conhecimento, a transmissão do saber constituído na tradição, o ensino como impressão de imagens ora propiciada pela linguagem ora pela observação sensorial (NOT, 1981, p. 16-17). Louis Not sugere três perspectivas para estudo dos métodos pedagógicos: de heteroestruturação, de auto-estruturação e de interestruturação. Na perspectiva dos métodos de heteroestruturação, o saber é organizado do exterior, ou seja, um educador exerce uma ação sobre um educando através de uma matéria, o conhecimento constituído, divisível em elementos que podemos chamar de objetos, e que são instrumentos para a formação do aluno; assim, a educação consiste numa espécie de enxerto, no aluno, de produções externas destinadas a formá-lo. Na perspectiva dos métodos de auto-estruturação, o próprio aluno é artesão de sua própria construção, ou seja, existe, fundamentalmente, um indivíduo agindo e se transformando por sua própria ação; o objeto está submetido às iniciativas do sujeito. A perspectiva superadora é denominada de métodos de interestruturação em que os fatores determinantes da aquisição de conhecimentos não estão só no objeto, nem só no sujeito, nem ligados à preponderância de um sobre outro, mas numa interação entre sujeito conhecedor e o objeto a ser conhecido (LIBÂNEO, 1990, p.01).

tarefas dentro do sistema insdustrial.

Desta forma é importante salientar que,

A relação atual entre currículo e teoria curricular é algo profundamente alienado. Pois o termo alienado em sua etimologia tradicional. Alienado provém do adjetivo “alien” “alheio”, que oxford dictionary define como “não próprio de alguém, estranho, sob estranha lealdade, diferente em caráter, repugnante”. A teoria curricular é o estudo do currículo estão estritamente interligados, uma vez que os estudo curriculares se alientam de teoria, mas também-talvez o mais importante-porque os paradigmas teóricos orientam as tendências e as aspirações do estudo sobre o currículo (GOODSON, 2008, p.47).

O currículo, na perspectiva de Bobbit, configura-se como uma teoria que está condicionada à aplicação de uma técnica para tornar eficiente o processo de educação das massas, uma ferramenta que visa selecionar os conhecimentos que serão utilizados para o viés a que este tipo de educação se propõe.

É importante salientarmos que, ao longo dos anos, esse formato de escolarização tradicional da pedagogia tradicional se tornou enraizado e, dessa maneira, esse modelo de educação tradicional foi seguido e se manteve historicamente como único e ideal modelo a ser seguido, tanto que se tornou um modelo tradicional, uma forma condicionada de se pensar a escolarização e a educação das massas em grande parte das sociedades. Deste modo,

A epistemologia dominante que caracteriza a escolarização do estado no começo do Século XX combinava esta trilogia: pedagogia, currículo, avaliação este ultimo item exigiu o estabelecimento do conselho examinador das Universidades. Com isso, os efeitos coletarais do currículo tornaram-se, ao mesmo tempo, generalizados e duradouros, o sistema de sala de aula introduziu uma série de horários e de aulas compartimentalizadas; a manifestação curricular nessa mudança sistemática foi a matéria escolar se a “classe e o currículo” passaram a integrar o discurso educação quanto a escolarização foi transformada em uma atividade de massa na Inglaterra, “o sistema de sala de aula e a matéria escolar, emergiram no estágio em que a atividade de massa se tornou um sistema subsidiado pelo estado (GOODSON, 2008, p.35).

A ênfase da escolarização por meio da teoria tradicional do currículo postula inúmeros condicionantes que neutralizam o pensamento reflexivo-crítico e mantém o *status quo*; o projeto de educação tradicional perdura a educação como padronização nos processos pedagógicos pautados nos princípios da administração e racionalidade técnica onde os alunos são meros receptores de informação. Numa perspectiva de educação bancária, o currículo como prática pedagógica apenas se sustenta como prática para manutenção da escolarização das massas para o mercado de trabalho em que o sujeito é condicionado para receber conhecimentos técnicos e cumprir tarefas sem poder questionar ou refletir sobre nenhum posicionamento político.

Outro autor expoente que emerge nesta perspectiva tradicional é Ralf Taylor, que traz em seus escritos, sobre a teoria tradicional do currículo, os objetivos claros que a educação das massas precisa ter a constituição de um currículo com base na organização e no

desenvolvimento (SILVA, 2007).

O centro da perspectiva de Taylor e Bobbit era a manutenção do desenvolvimento da educação como técnica, conduzir a escolarização das massas para a formação técnica, neutra e fundamentalmente consolidada na alienação política, uma busca num condicionamento ideológico embasada nas relações de poder entre uma classe dominante e a classe operária alienada, onde a classe dominante determina as condições de vida e de conhecimento da classe operária.

Dessa maneira,

Ralph Tyler consolidou a teoria de Bobbit quando propõe que o desenvolvimento do currículo deve responder a quatro principais questões: que objetivos educacionais deve a escola procurar atingir; que experiências educacionais podem ser oferecidas que tenham probabilidade de alcançar esses propósitos; como organizar eficientemente essas experiências educacionais e como podemos ter certeza de que esses objetivos estão sendo alcançados (SILVA, 2007, p.25).

O currículo tradicional se tornou epistemologicamente um caminho a ser seguido, culturalmente aceito em grande parte do mundo, contendo um método pedagógico que seleciona conteúdo específico com base na formação para o trabalho, possui uma avaliação para seleção natural, uma educação que dá ênfase ao professor e aos conteúdos a serem absorvidos pelos alunos, uma educação autoritária com base na descontextualização social dos alunos.

A escolarização por meio da produção do currículo tradicional se faz a partir de uma luta de classes explícita sobre as relações de poder que uma classe tem sobre a outra, o currículo como teoria constituída para um único fim que é a manutenção do poder das classes dominantes para manter o processo de industrialização. Prática esta que funciona como controle e padrão hegemônico a ser seguido.

A ênfase desta teoria e prática do currículo tradicional, comentada pelos teóricos acima citados, é desenvolvida pela avaliação e pelos objetivos a serem atingidos, que é a formação técnica da classe operária para atender o mercado de trabalho.

Em conformidade a esta estrutura curricular, a escola acaba se tornando um espaço de reprodução de conhecimentos, assemelhando-se a uma fábrica, e os alunos, como matérias-primas, estão prontos para serem transformados de acordo com as exigências do mercado capitalista, conforme a classe dominante exige. Assim, gera uma cadeia de reprodução e, por consequência, a alienação. Como funcionalidade deste sistema, os sujeitos são manipulados para pensar apenas o desenvolvimento do trabalho e aprendem especificamente sobre as técnicas necessárias para desenvolverem este trabalho, ou seja, a força braçal dos operários.

Formados ideologicamente apenas para o sistema de produção, os sujeitos se tornam

condicionados pela alienação social por meio de um currículo escolar totalmente constituído para este fim, especificamente para a classe operária. Como resultado desse processo alienante que o currículo tradicional propõe, a classe operária se dá por meio do conformismo social e a manutenção do *status-quo*, controle social da massa trabalhadora e, por conseguinte, a desigualdade social.

Em contraponto, a teoria tradicional do currículo, que prevaleceu como única por muitos anos no século XX, emergiu, em meados dos anos de 1960, uma nova teoria que vai se consolidar como um novo paradigma. Ergue-se uma nova perspectiva sobre como deve se desenvolver a educação para a classe operária, surge a teoria crítica.

Sobre a teoria crítica do currículo, é importante salientarmos que este novo modelo traz como princípio novas experiências educacionais estabelecidas pelos posicionamentos epistemológicos, filosóficos e políticos de Karl Marx, baseados nas ideias centrais sobre a luta de classes, exploração da classe trabalhadora, hegemonia política, trabalho e alienação na sociedade capitalista como fatores que irão embasar os estudos sobre esta nova epistemologia teórica marxista que é uma epistemologia substanciada pela teoria social de Marx, conforme seu estudo sobre a burguesia e o modo de produção capitalista.

Desse modo, muitos autores irão subsidiar esta nova forma de pensar os paradigmas das teorias curriculares em muitos países a partir da década de 1960. No Brasil com Paulo Freire, na Inglaterra com Michael Young, na França com Bourdieu e Althusser e nos Estados Unidos com Michael Apple, que é um dos principais autores da teoria crítica do currículo. Em oposição à neutralidade ilegítima da teoria tradicional do currículo, os teóricos da teoria crítica do currículo explicitam que existe uma relação real de poder na escolarização das massas e a forma de se pensar o currículo escolar.

A ideia central da teoria crítica do currículo surge da inquietação sobre como a sociedade dimensiona a formação das suas classes, tanto a classe dominante — os burgueses —, quanto da classe trabalhadora. Essa luta de classes perpassa pelo currículo escolar, fazendo um questionamento teórico e prático sobre qual é o papel central da escola e a manutenção da exploração de uma classe sobre a outra dentro da sociedade capitalista.

O currículo passa a ter um dimensionamento reflexivo para além de uma técnica de manutenção do estado político que o modelo capitalista impõe. As teorias críticas do currículo contrapõem a ideia da teoria tradicional sobre a perspectiva da constância ou não do *status quo*, visto que a teoria crítica do currículo questiona sobre essa manutenção. Dessa forma,

Ao tornar o *status quo* como referência desejável, as teorias tradicionais se concentraram, pois, nas formas de organização e elaboração do currículo. Os modelos tradicionais de currículo restringiam-se à atividade técnica de como fazer o

currículo. As teorias críticas, em contraste começam por colocar em questão precisamente os pressupostos dos presentes arranjos sociais e educacionais. As teorias Críticas desconfiam do *status quo*, estabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais. As teorias tradicionais eram teorias de aceitação, ajuste e adaptação. As teorias críticas são teorias de desconfiança, questionamento e transformação radical. Para as teorias críticas o importante não é desenvolver técnicas de como fazer o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo faz (SILVA, 2005, p.30).

Portanto, as teorias críticas do currículo visam entender teoricamente como deve se desenvolver um currículo profundo e dinâmico dentro da sua estrutura, com bases que desenvolvam os sujeitos a pensar de maneira integral sobre a sociedade. O currículo passa a ter um novo viés epistemológico e não a pensar como antes, considerado e utilizado como técnica para atingir objetivos operacionais econômicos.

É importante entender que o processo de escolarização das massas e a construção curricular da educação perpassam exatamente por um viés político e, por isso, torna-se tão importante para o estado, para o sistema econômico e para a política como funcionalidade de manutenção de uma ordem já estabelecida pela classe dominante. Por sua vez, o espaço escolar se tornou um espaço tão discutido politicamente pelos teóricos, assim como o currículo que se estabeleceu neste espaço, pois dentro deste espaço é produzidas ações que irão refletir diretamente na sociedade como um todo.

Althusser (1979), em seu livro **A Ideologia e o Aparelho ideológico do Estado**, constrói argumentos a partir da ideologia marxista que versa sobre as concepções teóricas e os conhecimentos científicos desenvolvidos por Karl Marx para entender como funciona o sistema da sociedade capitalista e, dessa maneira, faz uma análise sobre o sistema de exploração e de dominação. Uma das conclusões sobre a luta de classes é que o espaço escolar é aparelho ideológico do Estado, pois ele entende que há um distanciamento entre o processo de escolarização que é oferecido para a massa trabalhadora e a escola oferecida para os da classe dominante. Além de acrescentar que a forma com que as práticas educacionais acontecem é totalmente distinta; dessa maneira, a escola padroniza o pensamento condicionado que a classe dominante quer para a classe operária, mantendo a escola como aparelho ideológico em que o Estado sustenta o *status quo* e condiciona a permanência alienada de toda uma classe. Por isso,

É bom lembrar que os AIE e o próprio Estado apenas têm sentido de um ponto de vista da luta de classes, enquanto aparelho da luta de classes, mantenedor das condições de exploração e de sua reprodução. “Não há luta de classes sem classes antagônicas”. É por isso que os AIE não são a realização da ideologia em geral, ou mesmo a realização sem conflitos da ideologia dominante. A ideologia da classe dominante não se torna dominante por ato ou graça divina, ou pela simples tomada do poder de Estado. É pelo estabelecimento dos AIE, onde esta ideologia é realizada que ela se torna dominante (MARQUES, 2007, p.07).

A Ideologia dominante se reproduz dentro do espaço escolar, é por este acontecimento que a escola é de fato um aparelho ideológico do Estado. Desse modo, o Estado manipula a escola pública para a reprodução de uma ideia condicionada que as massas precisam ter para a manutenção do *status quo*.

A escola para Althusser é um espaço de reprodução; a educação bancária, por meio do currículo tradicional, não promove uma educação que possibilita a classe trabalhadora a fazer uma reflexão sobre as lutas de classes que existe na sociedade capitalista.

A partir desta relação de poder, o Estado proporciona um distanciamento político intelectual entre os trabalhadores e a classe dominante. Sendo assim,

Em outras palavras, a escola (mas também outras instituições do Estado, como a Igreja e outros aparelhos como o Exército) ensina o 'know-how' mas sob a forma de assegurar a submissão à ideologia dominante ou o domínio de sua 'prática'. Todos os agentes da produção, da exploração e da repressão, sem falar dos 'profissionais da ideologia' (Marx) devem de uma forma ou de outra estar 'imbuídos' desta ideologia para desempenhar 'consenciosamente' suas tarefas, seja a de explorados (os operários), seja de exploradores (capitalistas), seja de auxiliares na exploração (os quadros), seja de grandes sacerdotes da ideologia dominante (seus 'funcionários') etc (ALTHUSSER, 1985, p. 58-59).

Logo, a escola é um aparelho ideológico do Estado porque é por meio da mesma e dos processos escolares que o Estado conduz a formação dos sujeitos que vão viver na sociedade. O currículo é o mecanismo que viabiliza todo esse processo de subordinação social, a partir das práticas pedagógicas, que atravessa a dinâmica escolar e todo o contexto desse processo. Tendo como suas principais características o autoritarismo dos professores sobre seus alunos, os conteúdos selecionados e descontextualizados, a forma bancária que se ensina, assim como a avaliação e tudo que gira em torno desse processo político-pedagógico. Toda essa ordem educacional para o único fim que é a sujeição para manutenção de ordem político-econômica, a escola inculca em seus alunos valores que levam os sujeitos a se tornarem passivos diante da reprodução social.

Assim, um operário da classe trabalhadora em tempo nenhum poderá se subverter ao *status quo* em que está incluído, não poderá sequer interferir criticamente na sociedade; desse modo, provavelmente jamais irá fazer valer quaisquer direitos, mesmo que estejam garantidos.

A ideologia, que se consolida de modo hegemônico, viabiliza a separação das pessoas pelo desenvolvimento intelectual. É importante entendermos que há uma justificativa para todo esse processo político acontecer; a relação de poder entre as classes é uma delas, a manutenção da exploração pelo trabalho é outra dela. Este ciclo vicioso mantém uma classe livre e outra totalmente explorada. A exploração é o condicionamento político e o grande

fator pelo qual acontece todo o sistema de funcionamento da escola como aparelho ideológico do estado, conseqüentemente, os aparelhos ideológicos são mecanismos, meios formais para que este processo aconteça.

A problemática central da análise Marxista da educação e da escola consiste como mostra o exemplo de Althusser, em buscar estabelecer qual é a ligação entre a escola e a economia, entre a educação e a produção. Uma vez que, na análise Marxista a economia e a produção estão no centro da dinâmica social. Qual é o papel da educação e da escola nesse processo? Como a escola e a educação contribuem para que a sociedade continue sendo capitalista, para que a sociedade sendo dividida entre capitalistas “proprietários dos meios de produção”, de uma lado e trabalhadores “proprietários unicamente da sua capacidade de trabalho”, de outro? Althusser nos deu, como vimos, um tipo de respostas; a escola contribui para a reprodução da sociedade capitalista ao transmitir, através das matérias escolares, as crenças que nos fazem ver os arranjos sociais existentes como bons e desejáveis (SILVA, 2000, p.32).

As reflexões de Althusser são um marco essencial no progresso do desenvolvimento das teorias críticas do currículo, pois embasam todas as ideias fundamentais para a construção de novos paradigmas sob a perspectiva de uma nova concepção de se pensar teoricamente o currículo e como este currículo faz parte ou não da manutenção de uma luta e um controle entre as classes sociais. Portanto, em seus estudos, Althusser faz considerações essenciais sobre os conhecimentos desenvolvidos por Marx.

Ele dimensiona a forma com que a reprodução do capitalismo se dá por meio do aparelhamento do Estado, e como todos os aparelhos do Estado, assim como a escola, funcionam para a manutenção da classe dominante se perpetuar no poder, fazendo um ensaio sobre o uso e o poder de uma ideologia para a manutenção da exploração. Althusser traça uma profunda relação entre a ideologia dominante e o poder que o Estado tem sobre a manutenção do *status quo* e como esse poder da ideologia dominante constrói, no espaço escolar, um artifício de dominação de uma classe sobre a outra.

Outro teórico importante para a fundamentação dos pressupostos da teoria crítica do currículo é o filósofo e sociólogo Pierre Bourdieu, que faz algumas análises pertinentes sobre a reprodução das desigualdades, capital cultural e a violência simbólica que acontece permanentemente dentro da sociedade capitalista.

Bourdieu escreveu, em 1970, um livro chamado **A Reprodução** e faz grandes observações sobre o papel importante que a escola tem para a manutenção do sistema de exploração social.

Ele estuda o sistema de ensino e visualiza a escola como mantenedora da reprodução social a partir da sua perspectiva de desenvolvimento escolar dos sujeitos. Existem diferenças e indiferenças que se efetivam como símbolos representativos composto no espaço social,

alimentando uma posição das classes e a desigualdade social, dentro da sociedade capitalista.

Em vista disso,

O argumento central do sociólogo é, então, o de que ao dissimular que sua cultura é a cultura das classes dominantes, a escola dissimula igualmente os efeitos que isso tem para o sucesso escolar das classes dominantes. As diferenças nos resultados escolares dos alunos tenderiam a ser vistos como diferenças de capacidade (dons desiguais) enquanto, na realidade, decorreriam da maior ou menor proximidade entre a cultura escolar e a cultura familiar do aluno. A escola cumpriria, assim, portanto, simultaneamente, sua função de reprodução e de legitimação das desigualdades sociais. A reprodução seria garantida pelo simples fato de que os alunos que dominam, por sua origem, os códigos necessários à decodificação e assimilação da cultura escolar e que, em função disso, tenderiam a alcançar o sucesso escolar, seriam aqueles pertencentes às classes dominantes. A legitimação das desigualdades sociais ocorreria, por sua vez, indiretamente, pela negação do privilégio cultural dissimuladamente oferecido aos filhos das classes dominantes. O autor observa que o efeito de legitimação provocado pela dissimulação das bases sociais do sucesso escolar é duplo: manifestar-se-ia em relação tanto aos filhos das camadas dominantes quanto dominadas. Os primeiros, pelo fato de terem recebido sua herança cultural desde muito cedo e de modo difuso, insensível, teriam dificuldade de se reconhecer como “herdeiros”. Suas disposições e aptidões culturais e lingüísticas pareceriam ser naturais, fazer parte de sua própria personalidade. O segundo grupo, por outro lado, sendo incapaz de perceber o caráter arbitrário e impositivo da cultura escolar, tenderia a atribuir suas dificuldades escolares a uma inferioridade que lhes seria inerente, definida em termos intelectuais (falta de inteligência) ou morais (fraqueza de vontade) (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p.30).

Dentro da análise social de Bourdieu existe um ciclo vicioso no sistema capitalista que a própria classe dominante mantém. Eles possuem capital cultural e, neste sentido, a dominação simbólica falada por Bourdieu surge e é por este modo que há uma violência também denominada de simbólica. Logo, a violência simbólica é representada pelas distorções e desigualdades sociais, através do poder que a classe dominante tem sobre a classe operária, causando um estranhamento social que perpassa o capital econômico, cultural e social. Portanto,

Na realidade, devido ao fato de que elas correspondam aos interesses materiais e simbólicos de grupo ou classes diferentemente situada nas relações de força essas ações pedagógicas tendem sempre a reproduzir a estrutura da distribuição do capital cultural entre esses grupos ou classes contribuindo do mesmo modo para a reprodução da estrutura social; com efeito, as ações do mercado em que se forma o valor econômico ou simbólico, isto é enquanto capital cultural, os arbitrários culturais produzidos pelas diferenças das ações pedagógicas e, por esse meio, dos produtos dessas ações pedagógicas (indivíduos educados), constituem um dos mecanismos mais ou menos determinantes segundo os tipos de formações sociais, pelos quais se encontra assegurada a produção social definido como reprodução da estrutura das relações de forças entre as classes (BOURDIEU; PASSERON, 2008, p. 32).

Partimos do princípio incorporado pelo sistema capitalista que há, reconhecidamente, dois tipos de educação altamente distintas em suas epistemologias, que são a educação pública para a classe trabalhadora e a educação privada para a classe dominante.

É por este motivo que as pessoas que vivem dentro de uma classe social “elitizada” dominante possuem seu capital cultural reconhecido pelos processos escolares, pois têm acesso ao conhecimento de maneira integral como interesse do desenvolvimento do homem omnilateral, que é desenvolvimento integral do homem. Este reconhecimento passa pelos processos educacionais da escola privada que este sujeito frequenta.

Existe, pois, um processo de exclusão do capital cultural do sujeito da classe pobre, afinal, esta cultura contextualizada na classe trabalhadora não é reconhecida dentro da escola que tem como perspectiva de trabalho o currículo tradicional, cujo interesse é produzir sujeitos tecnicamente formados para o mercado de trabalho e não para desenvolverem ações politicamente ativas e críticas dentro do contexto social. Dessa maneira,

A violência no âmbito escolar pode ser verificada de várias maneiras: desde o tratamento diferenciado dispensado a determinados alunos até ao conteúdo pragmático que faz parte do plano pedagógico. Ressaltando-se que, este, não leva em consideração a amplitude das variadas formas de se aprender, compreender, fixando apenas um plano de ensino para toda a extensão dos alunos e suas singularidades, o que, em grande parte das vezes favorece àqueles que já possuem vantagem, qual sejam, os alunos de classe dominante. A escola, neste turno, porta-se como instrumento para manipulação desse modo de “aprender”, impulsionando os alunos a serem meros reprodutores de conhecimento, desprezando suas peculiaridades e especificidades. Tal procedimento é perfeitamente adequado à ótica que faz o plano escolar no que tange à perpetuação da forma de pensar da classe dominante, tornando totalmente dispensável a interação de educandos de classes populares no que se perquire as atividades do campo. Visualiza-se nesta lógica, o poder arbitrário pelo qual se reveste a conduta escolar, a qual é responsável pela inculcação e imposição de arbítrios culturais, conteúdos, métodos avaliativos ou de trabalho (TIRADENTES, 2015, p.38).

Para Bourdieu a escola é uma reprodutora de desigualdade, e não somente a escola, mais como também a igreja e a família que exercem uma influente autoridade social sobre o sujeito. Dessa maneira, para Bourdieu o capital cultural é tudo que se tem de riquezas culturais e hábitos, conhecimentos que são perpassados entre as pessoas no contexto social e familiar e escolar da classe dominante dentro da sociedade capitalista (SILVA, 1985).

A escola, por sua vez, não dimensiona o capital cultural da classe operária fazendo uma divisão entre o conhecimento que o sujeito da classe dominada possui do conhecimento do sujeito que a classe dominante tem. Por meio dessa segregação, desvaloriza e, ao mesmo, tempo condiciona o conhecimento do sujeito da classe operária, gerando um grande sistema de dominação e violência simbólica. Isso porque o conhecimento adquirido pelo operário não é considerado como capital cultural.

As estruturas sociais não distanciam as classes sociais apenas pelo capital econômico, a segregação existente neste contexto está além, ela ultrapassa a valorização social das riquezas culturais que as classes sociais produzem, emerge uma hegemonia social em todos os

aspectos das estruturas socioeconômicas que se sobressaem. A desigualdade social, torna-se, efetivamente, violência simbólica produzida pelo capitalismo que tem consequências em todos os aspectos da vida do trabalhador, pois impede seu desenvolvimento humano pleno, impossibilitando que sua criatividade e seu potencial produtivo possam atingir níveis de crescimento elevados, podendo romper com as estruturas de desigualdades sociais estabelecidas dentro da organização política, econômica e social de determinada sociedade.

Salientamos que, os pensadores marxistas Althusser, Bourdieu e Passeron subsidiaram o estudo sobre a teoria crítica do currículo e da educação como um todo. Esses filósofos marxistas compuseram um estudo analisando sistemicamente que a escolarização e o sistema educacional são uma estrutura social subordinada ao Estado, que condiciona esse sistema à sua ideologia política; a escola é tida, de fato, como espaço de poder. Faz-se necessário, então, entendermos que Marx não pensou uma teoria voltada especificamente para a educação e nem para o currículo escolar, porém, a educação tem destaque dentro das estruturas sociais e nas relações de poder entre a ideologia dominante, a alienação e o trabalho. Desse modo, a educação se constitui, dentro das relações sociais capitalistas, como um ato de poder.

O mesmo aconteceu com os filósofos marxistas Althusser, Bourdieu e Passeron, mesmo não sendo estudiosos da educação. É a partir da visão crítica que eles têm sobre a dialética que existe entre homem *versus* educação *versus* trabalho que embasa a Nova Sociologia da Educação. Após muito estudo e com esse novo pensar sobre as relações existentes entre o homem e a sociedade, esses teóricos dão o subsídio para a organização e fundamentação da Teoria Crítica do Currículo.

Apple e os outros estudiosos do currículo crítico têm como ponto essencial a construção de um currículo escolar na educação pública que seja capaz de emancipar os proletários. Pensando em uma educação que liberte o trabalhador da alienação social, propõe que se construam mecanismos teóricos que guiarão a efetivação desse currículo libertador.

Na concepção dos autores da teoria crítica do currículo, todos devem ter direito a uma educação que leve o sujeito ao seu desenvolvimento integral, tanto para o trabalho quanto para viver em sociedade, de maneira que possa analisar e refletir sobre as relações de poder em que o sujeito não esteja condicionado a uma hegemonia dominante. Dessa forma, o sujeito, através da educação, seja levado a refletir e lutar por seus direitos sociais. Uma educação onde o “homem”, como ser social, seja o centro das relações sociais e não o sistema econômico e as relações capitalistas.

Em vista desses pressupostos históricos, surge, nos anos de 1970, uma corrente crítica cujo principal autor é Michael Young, expoente da Nova Sociologia da Educação (NSE), ou

nova sociologia do currículo. O estudo de Young é baseado em uma educação na sociedade francesa nas décadas de 1960 e 1970. Young fez grandes reflexões e pensa em uma possível reconstrução do currículo, agora analisado como Ciência que emancipe as pessoas das classes pobres levando em consideração os conteúdos curriculares que serão oferecidos nas escolas. Considerando a importância do estudo de Young e a dimensão com que ele aborda o currículo como ciência, a NSE se estabelece como uma nova forma de se pensar a teoria e a prática do currículo real e oculto. Logo,

Em 1971, Michael Young editou uma obra que se tornou a expressão de uma importante mudança na forma de compreender o currículo no contexto europeu. Intitulado *Knowledge and Control: New Directions for the Sociology of Education*, o livro reuniu textos de diversos autores que compunham o denominado movimento da Nova Sociologia da Educação (NSE), entre eles Pierre Bourdieu, Geoffrey Esland, Neil Keddie, Basil Bernstein e o próprio Michael Young. A perspectiva a que se opunham esses autores era aquela que defendia uma concepção técnica do currículo, centrada em questões tais como: quais os melhores métodos ou as melhores estratégias para garantir que se atinjam os resultados esperados em relação ao processo de escolarização e quais as melhores formas de organizar o ensino e o currículo para esse mesmo fim. Nessa abordagem, não havia espaço para discutir o que se ensinava, o que era tomado como um dado sobre o qual seria desnecessário refletir (GALIAN; LOUZANO, 2014, p. 1111).

A investigação do estudo de Young se dá por meio de como o conhecimento é constituído nas escolas e a forma com que esse conhecimento é produzido e reproduzido no processo de escolarização da classe trabalhadora. Abordando de que maneira o currículo escolar ajuda na manutenção do *status quo* e na desigualdade social, pois, na perspectiva de Young, a própria seleção deste currículo se torna mecanismo de condicionamento, ilegalmente tido como neutro. Desta forma,

A NSE, no breve programa traçado por Young, na introdução do *Knowledge and Control*, deveria começar por ver o conhecimento escolar e o currículo existente invenções sociais, como resultado de um processo envolvendo conflitos e disputas em torno de quais conhecimentos deveriam fazer parte do currículo. Ela deveria perguntar como essa disciplina e não outra acabou entrando no currículo como esse tópico e não outro porque essa forma de organização e outra, quais os valores e os interesses sociais envolvidos nesse processo seletivo. De forma mais geral e abstrata a NSE busca investigar as conexões entre, de um lado os princípios de seleção, organização e distribuição do conhecimento escolar e, de outro, os princípios de distribuição dos recursos econômicos e sociais mais amplos. Em suma, a questão da NSE era das conexões de currículo e poder, entre a organização do conhecimento e a distribuição de poder (SILVA, 2008, p. 67).

Em seu estudo, Young faz severas críticas sobre a epistemologia que a Sociologia da Educação e Currículo se desdobram por meio dos processos educativos. A Nova Sociologia da Educação - NSE se constrói a partir de uma crítica da educação e do currículo escolar francês. Young faz duras críticas ao posicionamento escolar perante a distinção de conhecimentos oferecidos aos alunos das classes pobres e a forma prática como esses conhecimentos são constituídos como importantes, da mesma forma sobre a seleção dos

conteúdos curriculares oferecidos pela escola, levando em consideração o que se define de estudo na sociologia da educação e o fracasso escolar dos sujeitos de classe pobre gerando a produção das desigualdades sociais produzidas na sociedade. Com isso,

Identifica também dois argumentos construídos na década de 1970 sobre os quais repousava essa sua primeira abordagem: o primeiro deles é que a estrutura do conhecimento no currículo pode ser vista como expressão da distribuição de poder na sociedade; e o segundo é que a estruturação do conhecimento em qualquer sistema de ensino determina como as oportunidades educacionais são distribuídas e para quem. Nesse sentido, Young ressalta quatro consequências dos argumentos anteriormente apresentados. Uma delas é que, se se considera que o que conta como conhecimento é socialmente construído e, portanto, é expressão das relações de poder na sociedade e na escola, o currículo é fundamentalmente um instrumento político para manter as relações de poder existentes. Outra consequência é que, se a estrutura do conhecimento é uma expressão da distribuição de poder na sociedade, não pode haver nenhuma base objetiva para distinguir diferentes tipos de conhecimento; qualquer conhecimento teria o mesmo valor. Uma terceira seria que os esforços para distinguir o conhecimento escolar do conhecimento cotidiano seriam apenas meios que alguns grupos utilizam para legitimar suas perspectivas sobre o conhecimento e para mascarar as relações de poder que as sustentam (o que chama de tese do “conhecimento é poder”) (GALIAN; LOUZANO, 2014, p. 1112).

Para Young, a única maneira de levar o conhecimento científico aos sujeitos da classe trabalhadora é através do currículo escolar crítico, dentro do processo de escolarização emancipatória das massas. Dessa maneira, é indispensável fazer uma reflexão e reconstrução sobre o que os conteúdos, que se fazem necessários aprender para que esses sujeitos possam compreender o seu lugar no mundo, estejam disponíveis para aqueles que ficaram à margem do processo. Vale salientar que o currículo é como se fosse uma passagem, uma possibilidade capaz de levar o sujeito à libertação do condicionamento social.

A concepção de “currículo como fato” é enganadora de inúmeras maneiras. Apresenta o currículo como algo que tem vida própria e obscurece os contextos sociais em que se insere; ao mesmo tempo, apresenta o currículo como dado – nem inteligível, nem modificável. Em sua tentativa de trazer de volta os professores e os alunos ao currículo, nega sua realidade externa e dá ênfase excessiva as intenções e ações subjetivas de professores e alunos, como se eles estivessem sempre agindo sobre um currículo que é em parte externa a eles e procedente deles (YOUNG, 2000, p. 43).

Para Young o conhecimento é visto como algo poderoso no sentido desse conhecimento poder tirar o sujeito do *status quo* que ele está condicionado, e mais poderoso no sentido de libertação da alienação social.

Neste sentido Young diz,

As escolas devem perguntar: “Este currículo é um meio para que os alunos possam adquirir conhecimento poderoso?”. Para crianças de lares desfavorecidos, a participação ativa na escola pode ser a única oportunidade de adquirirem conhecimento poderoso e serem capazes de caminhar, ao menos intelectualmente, para além de suas circunstâncias locais e particulares. Não há nenhuma utilidade para os alunos em se construir um currículo em torno da sua experiência, para que este currículo possa ser validado e, como resultado, deixá-los sempre na mesma condição (YOUNG, 2007, p. 1297).

Portanto, se faz necessário legitimar a construção de um currículo que leve em consideração o contexto social e as práticas curriculares a que se propõem, ou seja, o currículo como mecanismo de compartilhamentos de conhecimentos científicos, social e político para a emancipação social.

O que Young, ao conceber um conhecimento poderoso, parece não compreender é que a questão do conhecimento eleito para ser transmitido às gerações futuras está sempre vinculada ao poder e a circulação deste conhecimento é parte da distribuição de poder. O próprio conhecimento selecionado, portanto, já é revelador do empoderamento ou do apoderamento e do destaque (ou não) que sua cultura ou seu modo de vida possui na sociedade ou na escola (ZANARDI, 2013, p.9).

A ideia central de Young está voltada para o determinismo que existe em torno da construção do currículo escolar, sob duas perspectivas: a primeira, pelo viés de como é constituído esse currículo e qual é a sua finalidade, e a segunda, sobre a contextualização do conhecimento científico e teórico com as práticas que este currículo se sustenta. As condições práticas de uma reconstrução do currículo para uma contraposição social existente à lógica central do estudo da Sociologia da Educação. Logo,

Embora NSE não estivesse preocupada em desenvolver as implicações pedagógicas de seu programa sociológico, essas implicações, entretanto, evidentes. Em primeiro lugar uma perspectiva curricular inspirada pelo programa da NSE buscaria construir um currículo que refletisse as tradições culturais epistemológicas dos grupos subordinados, e não apenas dos dominantes. Da mesma forma, procuraria desafiar as formas de extratificação e atribuição de prestígio existente, como, por exemplo, aqui divide as ciências e as artes. Além disso, um currículo que se fundamentasse nos princípios da NSE deveria transferir esses princípios para o seu interior, isto é, a perspectiva epistemológica central do conhecimento envolvido no currículo deveria ser ela própria baseada na ideia de “conclusão social” (SILVA, 2008, p. 69).

A lógica do NSE é construir uma base sólida de conhecimentos científicos e contextualizados dentro do currículo e, desta maneira, possibilitar ao sujeito o acesso ao conhecimento. Uma independência libertadora que o faça refletir e transformar sua condição social, política e econômica. Uma contraposição hegemônica, o currículo pensado como ciência educativa, subsidiado através de uma política contra-hegemônica para a justiça social, o currículo como mecanismo político capaz de desenvolver o sujeito de maneira integral, independentemente da sua classe social. Portanto,

A justiça curricular é o resultado da análise do currículo que é elaborado colocado em ação, avaliado e investigado levando em consideração o grau em que tudo aquilo que é decidido, é feito em sala de aula, respeita e atende às necessidades e urgências de todos os graus sociais; lhe ajuda a ver, analisar, compreender e julgar a si próprio como pessoas éticas, solidárias, colaborativas e corresponsáveis por um projeto de intervenção sociopolítica mais amplo destinado a construir um mundo mais humano, justo e democrático. Comprometer-se com uma educação crítica e libertadora obriga a investigar em que medida os objetivos, os conteúdos, os materiais curriculares, as metodológicas, didáticas e os modelos de organização escolar respeitam as necessidades dos distintos grupos sociais que vivem em cada sociedade. Exige

questionar se as interações pessoais nas salas de aula e na escola. Assim como os modelos de participação estão condicionados por preconceitos e falsas expectativas; se as estratégias de avaliação servem para diagnosticar o quanto antes os problemas e nos manter alertas perante as dificuldades que cada estudante tem, mas em especial nos deixar cientes das dificuldades daqueles que permanecem a grupos sociais, em situações de risco, ou as minorias que sofrem todo tipo de discriminação [...] Refere-se à justiça curricular, implica considerar a necessidades para em seguida analisar de forma crítica os conteúdos das distintas disciplinas e das propostas de ensino e aprendizagem com as quais se pretende educar as novas gerações e prepará-las para a vida. Esta meta, é lógico, preocupa os professores comprometidos com a atribuição de poderes aos grupos sociais mais desfavorecidos e, portanto, com a construção de um mundo melhor e mais justo (SANTOMÉ, 2013, p. 10).

A conclusão social para Young aconteceria a partir de uma reestruturação do currículo, uma nova epistemologia por meio de uma contextualização e não estratificação geradora de desigualdades. Os conteúdos e as ciências devem estar dimensionados a lógica da realidade social e não perderiam sua base formadora e empoderadora. Um currículo construído para uma efetiva posição da justiça social onde o homem se torne consciente. Portanto, o sujeito reflexivo e crítico nas respostas de todas as elaborações epistemológicas deste currículo crítico proveniente da nova Sociologia da Educação.

É importante entendermos que, dentro do contexto histórico da perspectiva crítica da educação, a nova Sociologia da Educação e do currículo se manifesta como um marco histórico e teórico entre os Filósofos e Sociólogos pensadores do currículo como base contra uma hegemonia capitalista. Para uma nova fase de estudo, o currículo agora é pensado como ciência específica, em fase de reconstrução para contraposição social que visa ao sistema de segregação entre conhecimento para pessoas elitizadas e conhecimentos para pessoas de classe pobre.

Dessa forma, a nova Sociologia da Educação fortalece e amplia o estudo e a reflexão sobre o currículo em sua perspectiva teórica e pedagógica; dessa maneira, muitos outros teóricos irão também subsidiar esta discussão sobre a concepção crítica de se pensar o currículo, dentre eles: Michael Apple (1989; 2006), Henry Giroux (1997), Santomé (2013), Gimeno Sacristan (2000) e Freire (1974). Isto posto, é importante salientarmos que Michael Apple é o principal autor marxista que articula substancialmente sobre a escola, a educação e a ideologia e como essas forças se manifestam dentro do processo de escolarização das massas.

Apple faz um estudo amplo sobre como o Estado e suas estruturas funcionam, além de articular no campo da nova Sociologia da Educação, ou Sociologia do Currículo, levando em consideração as relações sociais da escola e o processo da reprodução social, o princípio epistemológico da análise relacional. Ele postula ainda, uma análise social por meio da

construção de novos mecanismos epistemológicos contra a hegemonia. É importante entendermos que o contexto social que subsidia o pensamento de Apple é um momento histórico e político de grandes conflitos sociais que os Estados Unidos passam nos anos de 1960, levando em consideração a ordem estabelecida pelo capitalismo. Portanto,

Michael Apple é professor e tem grandes considerações sobre o contexto da educação, visto que é produto de uma escola pública em uma zona de situação de pobreza crescente. Apple, assim como muitos da classe operária, trabalhava de dia e estudava à noite. A sua fonte politizadora eram os sindicatos onde havia discussões sobre a forma de se pensar a sociedade, e ele dá continuidade aos seus estudos fazendo-se mestre e doutor.

Teoricamente, Apple promoveu profundas reflexões acerca dos processos educativos, visto que ele possui uma profunda experiência construída no transcorrer da sua vida pessoal e profissional, pois, como professor, faz sua formação inicial e, logo depois, com a migração para uma Universidade maior e mais elitizada, dá continuidade à sua formação.

Ele entende que existe um abismo social, político e cultural sobre os dois contextos sociais por que perpassa, para ter sua formação, por causa do sistema capitalista que promove a injustiça social e uma imposição ideológica alienante sobre as classes sociais, no que se refere ao acesso de uma educação com qualidade emancipadora, e leve o sujeito a refletir sobre a sociedade em que vive. Neste sentido, Apple tem uma percepção política da educação, visto que:

A instituição escolar é considerada de vital importância no desenvolvimento econômico das nações e na construção dos mercados transnacionais. Mas essa visão do sistema educacional acentua-se mais em momentos de crise e reestruturação dos mercados da produção, e distribuição e do consumo de bens. Nesses momentos, os discursos oficiais e as linhas de trabalho dos governos e das administrações educativas bem como os que provêm dos centros de poder econômico, quase sempre também passam a ocupar-se das funções mais urgentes que as instituições escolares devem desempenhar, isto é, a estrutura do sistema escolar e dos currículos a serem trabalhados nas salas de aula. Os sistemas educacionais e, portanto, o corpo docente, transformam-se assim e dos nós gordios das causas e soluções dos problemas das economias nacionais e internacionais, os bombardeios discursivos lançados a partir das esferas próximas ao poder estabelecida insistem diversas vezes em estabelecer ligações diretas entre sistemas educacionais e produtividade dos mercados. Uma inquestionável naturalização dessa interligação - ou um movimento unidirecional da esfera da educação para a economia - será transformada num núcleo da insistente propaganda com a qual tentará se promover e condicionar a filosofia das reformas educativas e das intervenções políticas na educação. Estas serão apresentadas sobre a forma de argumentos que evidenciam sua urgência e razão de ser, pois só assim podem ser corrigidas as maldades ou perversidades da esfera econômica, do mundo da produção, da distribuição e o do consumo. Estamos diante de uma linha de argumentação que utiliza aspectos implícitos perversos para transferir para as salas de aula e instituições de ensino as explicações de crises ou fracassos econômicos e sociais (SANTOMÉ, 2003, p.27).

A crítica de Apple tem princípio fundamental na política social dentro do sistema

capitalista, a vista disso é por meio do conhecimento que ele tem sobre o abismo social entre o contexto da classe operária e a classe dominante que busca refletir cientificamente a construção escolar para a manutenção do sistema que a sociedade capitalista se estabelece naquele momento, levando consigo essas grandes reflexões sobre o papel político que a educação possui. A partir disso, ele dá continuidade e estuda profundamente a importância do currículo como subsídio para a elaboração de uma educação que se pré-disponha a assumir mecanismo social de contracultura hegemônica que a sociedade capitalista mantém.

Desse modo,

A obra de Michael Apple é vasta e reconhecidamente influente na área da educação. Desde a década de 1970, Apple já nos brindou com mais de uma dezena de livros, nos quais se encontra uma verdadeira e diferenciada obra autoral, que tem sido utilizada por várias gerações de pesquisadores, docentes e ativistas. Apesar de ser conhecido como um autor de grande contribuição ao campo do currículo, Apple não se resume a esse campo, como alguns pressupõem. Michael Apple é professor de dois departamentos na University of Wisconsin-Madison nos Estados Unidos, onde está baseado: do Curriculum and Instruction (Currículo e Ensino) e também do Educational Policy Studies (Estudos de Política Educacional). Ou seja, já em sua afiliação institucional ele está ligado ao exame das políticas educacionais (GANDIN; LIMA, 2016, p.653).

No mesmo sentido, os autores como Sacristan (2000), Santomé (2013) confirmam essa perspectiva crítica da educação, demonstrando como o sistema de produção determina a vida do homem e da própria educação como instrumento de realização das condições materiais de sobrevivência.

O estudo de Apple é separado em períodos, no primeiro período é basicamente construída na década de 1970 e 1980 quando ele aborda em seus estudos a sistematização da cultura e do poder. Logo em 1979 Michael Apple escreve **Ideologia e Currículo**, onde explicitará em seu estudo uma reflexão sobre hegemonia social e a reprodução cultural, ele trás grandes e profundas questões sobre o porque a educação e o currículo são feitos de uma maneira, não de outra e como as relações hegemônicas substancializam a reprodução social. Em vista disso, Apple esclarece,

Acho que estamos começando a enxergar mais claramente coisas que antes eram obscuras. A medida que aprendemos a entender a maneira pela qual a educação atua no sentido econômico de uma sociedade, reproduzindo aspectos importantes de sua desigualdade, também aprendemos a desvendar uma segunda esfera em que a escolarização opera. Não há apenas a propriedade econômica; há também a propriedade simbólica-capital cultural, que as escolas preservam e distribuem. Assim podemos começar a entender mais perfeitamente como as instituições de preservação e distribuição cultural, como as escolas criam e recriam formas de consciência que permitem a manutenção do controle social sem a necessidade de os grupos dominantes terem de apelar a mecanismos abertos de dominação (APPLE, 2016, p. 37).

A partir desse foco, que é elementar para a análise, o estudo de Apple amplia a

dimensão da busca de novos caminhos teóricos e práticos que irão subsidiar novas epistemologias na área da educação e do currículo para que se dê possibilidade de um novo caminhar no que diz respeito a novas alternativas para as pessoas da classe operária. Como fundamento central dos seus estudos, Apple vai à essência do mecanismo do processo de escolarização e esclarece a clara ligação que a escola tem para a funcionalidade do sistema capitalista. Apple expõe de que maneira a engrenagem social se manifesta e da relação que as estruturas sociais estão interligadas para um só fim, que é a manutenção da hegemonia, no entanto, essa manutenção causa grandes conflitos sociais, gerando um grande espaço para as desigualdades. Dessa maneira,

Os currículos são expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto que através deles se realizam os fins da educação no ensino escolarizado por isso, querer reduzir os problemas relevantes do ensino a problemática técnica de instrumentar o currículo supõe uma redução que desconsidera os conflitos de interesses que estão presentes no mesmo. O currículo em seu conteúdo e nas formas através das quais se nos apresenta e se apresenta aos professores e aos alunos, é uma opção historicamente configurada, que se sedimentou dentro de um determinado drama cultural, político, social e escolar; está carregado, portanto, de valores e pressupostos que é preciso decifrar. Tarefa a cumprir tanto a partir de um nível de análise político-social quanto a partir do ponto de vista de sua instrumentação “mais técnica”, descobrindo os mecanismos que operam em seu desenvolvimento dentro dos campos escolares. A assepsia científica não cabe neste tema pois no mundo educativo o projeto cultural e de socialização que a escola tem para seus alunos não é neutra. De alguma forma, o currículo reflete o conflito entre interesses dentro de uma sociedade e os valores dominantes que regem os processos educativos. Isso explica o interesse da sociologia moderna e os estudos sobre a educação por um tema que é o campo de operações de diferentes forças sociais, grupos profissionais, filosofias, perspectivas pretensamente científicas, etc [...] A escola em geral, como determinado nível educativo ou tipo de instituição, sobre qualquer modelo de educação, adota uma posição e uma orientação seletiva frente à cultura, que se concretiza precisamente no currículo que transmite precisamente. Sistema educativo serve a certos interesses concretos e ele se refletem no currículo (SACRISTAN, 2000, p. 17).

Deste mesmo modo, Sacristan (2000) também possui uma reflexão pertinente sobre a construção social e política do currículo, suas interações e relações dentro das estruturas sociais, servindo para a manutenção de uma segregação das classes sociais ao acesso de forma democrática, a justiça social ao conhecimento. Nesse sentido, o estudo de Apple vislumbra um novo mecanismo com fundamento central da educação que venha de acordo com a justiça social, um currículo que seja para o interesse do desenvolvimento do homem como ser social independentemente da sua classe, uma educação que não seja hegemônica de acordo com a classe dominante, ao contrário, que ela emancipe e leve o sujeito a olhar os espaços sociais como verdadeiramente são, que leve o sujeito a compreender o poder que a contracultura possui para contrapor a hegemonia social estabelecida. Neste contexto, é importante salientar que,

A liberdade dos sujeitos, o reconhecimento de suas diferenças e o direito à sua auto-realização devem ser compatíveis com as demandas de equidade e justiça que necessitam, por sua parte, de um currículo comum desenvolvido através de pedagogias diferenciadoras (SACRISTAN, 2002, p. 261).

Logo, a educação para os pensadores que constroem a epistemologia do currículo crítico deve ser construída para além do capital. Deve ser uma educação liberadora das amarras econômicas e não serve ao capital como mercadoria.

Os estudiosos da teoria crítica do currículo são veementemente contra esta educação reprodutora que emerge como instrumento que subsidia as relações de poder entre a classe dominante e a classe trabalhadora, pois essa educação condicionada ao mercado capitalista apenas serve de apoio à classe dominante, fortalecendo a injustiça social. Ou seja, é preciso procurar alternativas que visem romper com os condicionamentos econômicos que limitam a educação.

A educação dentro da epistemologia crítica do currículo tem como base a justiça social e o fortalecimento de práticas educativas libertadoras, onde visam criar mecanismos que levem todas as pessoas ao seu desenvolvimento integral. Portanto, a educação, nesta perspectiva, visa levar ao conhecimento científico, bem como ao político, uma educação crítica reflexiva, onde o homem se construa homem sem amarras, ou seja, sem subalternização ideológica.

No próximo item, faremos uma reflexão acerca da relação da educação com o sistema capitalista, além do desdobramento dos processos políticos que deliberam acerca das concepções e modelos de educação no Brasil.

Falaremos sobre as ideologias, a estruturação do Estado e as políticas econômicas que estão diretamente relacionadas com a educação; faremos, pois, um breve contexto do processo neoliberal no Brasil e sua estreita relação com o projeto de educação.

5.2 CAPITALISMO: A EPISTEMOLOGIA NEOLIBERAL NA PERSPECTIVA DOS PROCESSOS E PRESSUPOSTOS EDUCATIVOS NO BRASIL

O Governo do Estado moderno é apenas um comitê para gerir os negócios comuns de toda a burguesia.

Karl Marx

A educação no Brasil entre os séculos XX e XXI passou por um processo de transformação. Alguns dilemas e possibilidades enquanto acesso e democratização do ensino público, visto que, de forma legítima, uma grande massa de trabalhadores, da população do campo, quilombola, ribeirinha e as populações indígenas tiveram acesso à educação pública. Entretanto, cabe ressaltar que se faz necessária uma reflexão acerca dos processos educativos e dos tipos de educação que o Estado brasileiro proporcionou a esta parcela da população.

Partindo desta natureza, faremos uma breve e pertinente reflexão sobre a conjuntura do estado brasileiro e a conexão política, econômica, neoliberal e os processos educativos da escola pública no Brasil. Pois, o neoliberalismo,

[...] é em primeiro lugar uma teoria das práticas político-econômicas que propõe que o bem-estar humano melhor promovido se liberando das liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura intencional caracterizada por sólidos direitos a propriedade privada, livres mercados e livres comércios. O papel do estado é criar e preservar uma estrutura institucional apropriada a essas práticas o estado tem que garantir, por exemplo, a qualidade e a integridade do dinheiro. Deve também estabelecer as estruturas e as funções militares de defesa da polícia e legais requeridas para garantir direitos de funcionamento individuais e para assegurar, se necessário pela força o funcionamento apropriado dos mercados (HARVEI, 2005, p. 12).

O capitalismo neoliberal tem a função de estruturar a economia por meio da relação e da subordinação direta do capital sobre o estado, estabelecendo mudanças no atendimento e manutenção das obrigações do Estado com a população, oferecendo uma política de Estado mínimo. O neoliberalismo é apresentado sistematicamente como um novo liberalismo econômico, manifesta-se substancialmente por meio da expansão do capitalismo e se corporifica através da relação estreita do Estado com os grandes empresários, ou seja, com os capitalistas, considerado um novo liberalismo o neoliberalismo surge com proporções globais fundamentadas pela ideologia dominante e se expressa através da estrutura e da superestrutura da sociedade moderna.

Portanto, dentro desta perspectiva, o Estado tem uma função primordial nesta nova maneira de organização política e econômica neoliberal, de suprir as demandas para a subordinação ao capital, logo, o Estado tem uma relação estreita e densa para a manutenção

deste projeto político-econômico.

Dessa maneira se faz legítimo explicitar que,

São muitas e evidentes as interpretações, as propostas, as reivindicações que se sintetizam na ideologia neoliberal: reforma do estado; desestatização da economia; privatização das empresas produtivas e lucrativas governamentais; abertura dos mercados; redução dos encargos sociais relativos aos trabalhadores por parte do poder público e das empresas ou corporações privadas; informatização dos processos decisórios produtivos de comercialização e outros; busca da qualidade total; intensificação da produtividade e da lucratividade da empresa ou corporação nacional ou transnacional. Sob o discurso neoliberal reiteram-se as contradições estruturais - o trabalho subordinado ao capital, o trabalhador à máquina ou computador, o consumidor à mercadoria; o bem-estar à eficácia, a qualidade à quantidade, a coletividade à lucratividade. A rigor, o neoliberalismo no dizer de Ianni (1996) articula prática e ideologicamente os interesses dos grupos, classes e blocos de poder organizados em âmbito mundial. Ficam facilmente identificados os valores e propósitos do modelo de gestão (NETO; CAMPOS, 2017, p. 07).

Neste sentido, o neoliberalismo, é, pois, o sistema ideal para que ocorra, de maneira expressivamente esmagadora, a expansão e a reestruturação do capitalismo que vai se estabelecendo na subordinação econômica, política e cultural entre os países geopoliticamente considerados centrais e periféricos, de acordo com suas capacidades “desenvolvimentistas”.

Em síntese, os países considerados geopoliticamente centrais na perspectiva do sistema capitalista, são países que apresentam um grande desenvolvimento tecnológico, de infraestrutura e no campo educacional, logo, os periféricos não apresentam níveis de desenvolvimento relevante nestas categorias.

Assim sendo, o próprio sistema neoliberal possibilita a subordinação de blocos econômicos mais ricos sobre os mais pobres, construindo um projeto de exploração e lucratividade em dimensão altamente globalizada com ênfase na tecnologia. Nesta lógica, a expansão do capitalismo entra em um novo estágio mundial que é o imperialismo. Em definição mais simples, é a forma global de relações econômicas de subordinação política-ideológica entre blocos de países ricos sobre os pobres.

Nesta mesma concepção é nítido que,

Acerca do imperialismo a densidade histórica da categoria imperialismo reclama a feitura de uma análise acurada das modernas modificações mundiais empreendidas contemporaneamente pelo capitalismo. Basta observar que o desenvolvimento deste modo de produção produziu alterações no início do século XXI, antecipadas por Lenin no alvorecer do século XX, em número de cinco, são elas: (1) domínio da vida econômica pelos monopólios, (2) criação do capital financeiro especulativo e da oligarquia financeira, (3) predomínio da exportação de capitais, em detrimento da exportação de mercadorias, (4) fusão de grandes empresas, partilha do mundo em áreas extrativistas entre as sete maiores e mais poderosas potências capitalista, sob comando norte-americano. Todas essas características, mutatis mutandis, são consubstanciadas hoje pela ideologia neoliberal, proclamada como apoteose das formulações teóricas do capitalismo, a qual aponta à possibilidade de elevar a condição de vida do proletariado e dos trabalhadores assalariados para patamares invejáveis ao mais rigoroso teórico marxista e aos próprios Marx, Engels e Lenin. O

imperialismo sob o ponto de vista político e econômico da tradição marxista, fase superior do capitalismo, tem seus passos iniciais cravados no crepúsculo do século XIX e primórdios do século XX, desenvolvendo-se de forma absoluta e incontida no alvorecer do século XXI. É inquestionável que o capitalismo alcançou sua forma superior de desenvolvimento e agora já não exporta apenas mercadorias, mas também capital e mais mercadorias. Reprimido em suas próprias fronteiras, para sobreviver e exercitar-se de forma imperial, o capitalismo precisa se expandir e para isto é preciso quebrar seu casulo nacional, lutar e abocanhar outras regiões e países do globo terrestre. O imperialismo é a marca decisiva e absoluta que diferencia os séculos XX e XXI dos demais séculos antecedentes (FREITAS, 2009, p. 42).

Em decorrência deste processo, os países periféricos como o Brasil, e os outros países da América Latina, ficam à mercê desta conjuntura econômico-política predatória, exploradora e altamente hegemônica. É desta forma que o Estado brasileiro vai se subordinando aos mandos ideológicos que o neoliberalismo o condiciona. Dessa forma, a exploração e subordinação são generalizados e fortificados na perspectiva dos conglomerados financeiros que se concentram nos países centrais, retirando dos países periféricos matéria-prima e força de trabalho explorado.

Assim sendo, é notório que,

A fase superior do imperialismo leva as contradições, os antagonismos, a irracionalidade e o caráter predatório do regime capitalista ao extremo. A expansão das forças produtivas contrasta com a permanência de imensos contingentes populacionais condenados à pobreza, marginalizados dos benefícios mais elementares da vida moderna. O aprofundamento exponencial do movimento de concentração e centralização do capital reforça o poderio econômico e político do capital financeiro e leva as taras do capitalismo monopolista ao paroxismo. O vigor de uma internacionalização do capital sem limites, que difunde o capitalismo pelos quatro cantos do mundo, atropelando tudo o que passa pela frente e cristalizando uma intrincada rede de relações mercantis, produtivas, financeiras e culturais, acirra a distância entre os interesses imperialistas que se aglutinam em torno do capital financeiro e as aspirações dos povos que fazem parte da periferia da economia mundial de comandar o seu destino. Por fim, o nível de progresso alcançado pela sociedade capitalista, inimaginável há poucas décadas, veio acompanhado de uma crise de civilização sem precedente, descolando de maneira radical a produção de mercadorias das necessidades sociais, o domínio da natureza das condições mínimas de reprodução do meio ambiente (JÚNIOR, 2011, p. 100-101).

Por consequência é pela força do sistema econômico que os países altamente desenvolvidos possuem grande influência dentro do sistema capitalista, onde há um sufocamento e subordinação dos países periféricos por meio das suas oligarquias financeiras mundiais, que ditam as regras das relações comerciais e as políticas se estabelecem.

Dessa forma, a exploração e subordinação são generalizadas e fortificadas na perspectiva dos conglomerados financeiros que se concentram nos países centrais, retirando dos países periféricos matéria-prima e mão-de-obra barata. Nesta mesma lógica de subordinação dos países subdesenvolvidos aos países desenvolvidos, se constrói na lógica dos pressupostos educacionais oferecidos pelo Estado brasileiro a classe trabalhadora nos últimos

50 anos.

Com isso, os pressupostos educacionais tiveram início na década de 1960 e se intensificaram na década de 1970, sendo consolidado efetivamente nos anos 1980-1990 quando o Brasil entra integralmente no projeto neoliberal através de processos internos como a estruturação do Estado, influenciado pelo capital internacional e a construção de políticas públicas direcionadas pelo próprio sistema neoliberal. Neste sentido evidenciamos que, ,

Com o fracasso do Plano Cruzado –bem como dos demais planos que se seguiram na segunda metade da década de 1980 – e ao longo dos embates travados na Assembléia Constituinte (1986-1988), o projeto neoliberal foi se desenhando e se fortalecendo, passando do campo meramente doutrinário para se constituir em um programa político, com a formação de uma percepção, entre as diversas frações do capital, de que a crise tinha um caráter estrutural e, portanto, que o MSI havia se esgotado e que o projeto neodesenvolvimentista era incapaz de responder aos problemas por ela colocados (Bianchi, 2004). Desse modo, nos anos 1990, o liberalismo que já havia adentrado na maior parte da América Latina, implanta-se no Brasil, com toda força, a partir do Governo Collor. O discurso liberal radical, combinado com a abertura da economia e o processo de privatizações inaugura o que poderíamos chamar da “Era Liberal” no Brasil. Até então, apesar da existência de algumas iniciativas nesse sentido, durante o Governo Sarney, e de uma já forte massificação e propaganda dessa doutrina nos meios de comunicação de massa, havia uma forte resistência à mesma, calcada principalmente, na ascensão política, durante toda a década de 1980, dos movimentos sociais e do movimento sindical. A Constituição de 1988, apesar de seus vários equívocos, foi a expressão maior dessa repulsa da sociedade brasileira, por isso mesmo, ela foi alvo privilegiado tanto do Governo Collor quanto do Governo Cardoso, que recolocou, mais tarde, o projeto liberal nos trilhos (FILGUEIRAS, 2006, p. 182-183).

Portanto, é importante entendermos que houve um processo de execução da ideologia neoliberal em meio a uma crise cíclica do sistema capitalista, que obriga o próprio sistema a se reorganizar para manter a lógica da exploração e do lucro. Neste mesmo processo, emerge como solução a inserção do Brasil, principalmente, pelo seu potencial de recursos naturais neste projeto com intuito de manutenção das relações de exploração econômica, política e cultural.

O neoliberalismo gerou a abertura de mercados e certo crescimento econômico, porém, o custo deste crescimento foi bastante alto. Ele foi implantado, tendo como prioridade conter a inflação dos anos 1970/ 1980, tarefa que foi alcançada, mas, levou a derrocada dos movimentos sindicais, dada a diminuição do número de greves na Europa, a partir dos anos 1980, e a contenção dos salários por meio do aumento das taxas de desemprego, tido como mecanismo natural e necessário nas economias de mercado lucrativas. Todas estas medidas foram aplicadas em busca da reanimação do capitalismo avançado e altas taxas de crescimento estável (ANDERSON, 1996, p. 14). Isto na Europa, pois, naquele período, o Brasil vivenciou várias greves e a criação de movimentos sindicais como a CUT- Central Única dos Trabalhadores. A desigualdade social é um dos reflexos negativos do neoliberalismo e em países como a Argentina, o México e o Brasil ela é fruto do modelo de integração empreendido, que propõe um retorno ao antigo molde de exportação de recursos naturais, quebrando o aparato industrial já desenvolvido por estes países e gerando desemprego (SALAMA, 1996a, p. 52). O que nos leva a refletir sobre a maneira como o neoliberalismo age nos países latino americanos, políticas de integração comercial baseadas na exportação de riquezas naturais colaboram para a manutenção do grande latifúndio, que sabidamente emprega cada

vez menos pessoas devido à mecanização das lavouras e prejudica diretamente o pequeno produtor rural, que não possui capital, tampouco recebe investimentos que permitam que sua produção concorra no mercado (BASSO; NETO, 2014, p. 04).

Por meio deste processo, o Estado brasileiro fica subordinado às relações econômicas, implementando uma política de estado mínimo destinada às políticas públicas que visam atender a demanda social, restringindo o acesso a bens e serviços públicos de natureza social, educacional, saúde pública, dentre outros. Portanto, o neoliberalismo tem como pressuposto fundamental mensurar uma dimensão mínima da ação do Estado subordinado ao projeto neoliberal. Dessa forma,

É parte essencial dessa representação apresentar as vantagens de um estado mínimo e de menos governo. A retórica liberal pode pregar um estado mínimo e menos governo exatamente porque a constituição histórica da sociedade capitalista pode ser equacionada com a dispersão dos centros de poder e de governo das populações, embutidos numa série de dispositivos institucionais e em inúmeros da vida cotidiana. A aliança neoconservadorismo / neoliberalismo não dispensa o controle e regulamentação central da vida das populações - Estado mínimo na retórica liberal significa apenas regulamentação da atividade econômica do capital, mas na sociedade contemporânea ele já não mesmo centralizado. A educação institucionalizada é justamente um desses mecanismos de normalização e controle que embora estatal e estatalmente regulamentada não opera fundamentalmente através de mecanismos diretos de controle social. Assim, a estratégia liberal de retirar a educação institucionalizada da esfera pública e submetê-la às regras do mercado significa não mais liberdade (a palavra -fetiche da retórica liberal) e menos regulação, mas precisamente mais controle e “governo” da vida cotidiana na exata medida em que a transforma em objeto de consumo individual e não de discussão pública e coletiva. Neste caso, menos governo significa mais “governo” (SILVA, 2015, p.19).

Fica evidente que o modelo neoliberal se concebe através de uma ideologia de dominação moderna e ampla, organizada para que o capital se mantenha como motor central de todas as relações políticas, ideológicas e culturais de dominação dentro da sociedade capitalista no âmbito mundial, como apoio irrestrito do estado em sua forma estrutural, logo o modelo neoliberal regulamentariza todo o processo de subordinação do estado pela estrutura econômica. Neste sentido,

As políticas econômicas neoliberais só estão tendo efeitos positivos em setores muito minoritários da população. Além de serem os únicos favorecidos, esses setores dia-a-dia aumentam ainda mais o seu poder enquanto os demais grupos sociais percebem que as suas condições de vida pioram cada vez mais estamos diante de modelos que beneficiam poucas pessoas e condenam grandes contingentes da população a pobreza e à exclusão. Até poucos anos atrás parecia existir um notável consenso ao fato de que as pessoas se realizavam trabalhando participando e cooperando no seio da comunidade em que viviam, porém, atualmente, para impor-se com ideais de vida o aumento do consumo e, conseqüentemente, o egoísmo e a concorrência social como valores supremos. A fragmentação social se impõe à estruturação, objetivo que tem sido uma das verdadeiras razões de ser da escolarização obrigatória estabelecida por todos os sistemas educacionais nos países desenvolvidos. As promessas das opções neoliberais e neoconservadoras escondem muito mais do que dizem e prometem com suas análises interesseiras e fraudulentas pretendem destruir as redes escolares públicas, como nunca, na história, poderíamos ter imaginado. Sob a aparência de medidas meramente técnicas, soluções

privatizantes e falsamente autônomas são apoiadas e legisladas produzindo efeitos perversos nas condições de vida dos grupos sociais mais populares; por outro lado, em diversas ocasiões, são descarregadas responsabilidades excessivas nas costas dos professores e professoras (SANTOMÉ, 2003, p. 10-11).

Portanto, é através do capitalismo neoliberal que os países ricos impõem as regras e as possibilidades de organização política, ideológica para os países periféricos através de acordos econômicos. Nesta perspectiva a educação pública oferecida pelo estado para a grande massa de proletários acaba se tornando subordinada ao sistema econômico, para atender as novas demandas de exploração da mão-de-obra do trabalhador através de educação pública pautada para a formação técnico e volátil, em detrimento à formação integral do sujeito-cidadão, visto que, o Brasil dentro da política neoliberal é um país periférico e está subordinado ao bloco dos países ricos na perspectiva do mercado mundial.

Desse modo é essencial explicitar que,

Dentro desta “nova ordem” os mesmos organismos internacionais (FMI, BID, BIRD, UNESCO, OIT, UNICEF, USAID) organismos regionais (CEPAL, CINTERFOR, OREALC), técnicos dos ministérios da educação e de instituições ligadas à formação técnica empresários e mesmo pesquisadores seguiam desde o final da década de 1940, o receituário do CBAI para estabelecer os fatores responsáveis pela eficiência de formação para o trabalho, a partir da década de 1960 passaram o receituário do economiscismo e tecnicismo veiculados pela teoria do capital humano que submetem o conjunto dos processos educativos escolares o mediatismo de formação técnica -profissional restrita porém nos anos de 1980, surgem novos conceitos e categorias que, aparentemente, não apenas superam aquelas perspectivas, como lhe são opostas. Trata-se na verdade de uma metamorfose de conceitos sem, todavia, alterar-se fundamentalmente as relações sociais que marcaram. No Plano da ordem econômica os conceitos ou categorias pontes são: flexibilidade, participação, trabalho em equipe, competências, competitividade e qualidade total. No Plano da formação humana são pedagogia da qualidade, multi-habilitação, policognição polivalência e formação abstrata. Nesta perspectiva configura-se uma crescente unanimidade do discurso da “modernidade” em Defesa da escola básica de qualidade (FRIGOTTO, 2010, p. 58-59).

O racionalismo econômico neoliberal impõe, ao Estado brasileiro, a força mínima do governo sobre o estado. Os investimentos econômicos emergem sobre o motor do capital internacional, é por meio das relações econômicas que o neoliberalismo se organiza, e, nesta mesma medida, as forças das agências internacionais como FMI - Fundo Monetário Internacional, BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento, BIRD - Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento, OIT - Organização Internacional do Trabalho, USAID – Unites States Aid Internacional Desenvolpente, gerenciam, de maneira direta, as políticas que serão aplicadas à educação. Desse modo, é através desse processo que existe uma condução de medidas internacionais por meio de suas agências para a construção e regulamentação da educação pública oferecida pelo estado.

E, por consequência desta conduta neoliberal, a educação é ideologicamente pensada

para a formação técnica direcionada à lógica do capital, com as características assemelhadas à composição de uma fábrica, ou seja, a educação é constituída de maneira fragmentada, reprodutivista e altamente técnica, como um objeto do próprio sistema. Dizendo, de outra maneira, a educação é um produto que conduz a formação da força de trabalho para o mercado capitalista. Desse modo,

Com a massificação da educação básica, a universalização do ensino e a ampliação da escolarização universal, metas prioritárias do Estado de Bem-Estar Social, soluciona-se a matriz quantitativa do problema educacional. Resta agora, segundo os teóricos da educação, solucionar a educação matriz qualitativa dos problemas educacionais, sem o qual o nosso país entraria em desvantagem no meio competitivo internacional. O programa “Escola de Qualidade Total” (EQT), desenvolvido pelo Núcleo Central de Qualidade e Produtividade, subordinado ao Ministério da Educação, se constitui como principal difusor dessa estratégia, a qual visa aplicar os princípios empresariais de controle de qualidade no campo pedagógico, pois, segundo Gentili (2007, p. 147), esta experiência: [...] constitui o intento mais sistemático para transformar a escola em uma instituição produtiva à imagem e semelhança das empresas. Daí que nela se façam referência aos alunos sempre em sua condição de ‘clientes-alunos’ e que se transponha – sem matizes- a semântica dos negócios à dos processos pedagógicos. Esse programa elenca uma série de princípios a serem seguidos pelas escolas, entre os quais podemos destacar: a gestão democrática ou por liderança da escola e das salas de aula; o diretor como líder da comunidade educativa e o trabalho escolar de alta qualidade como produto de uma escola de qualidade (ALMEIDA; DAMACENO, 2015, p. 41-42).

No contexto neoliberal, a classe trabalhadora é apenas um motor para a continuação do próprio sistema capitalista. O exercício do poder entre a classe burguesa sobre a classe trabalhadora acaba gerando mais exploração e mais pobreza e, com isso, mais desigualdade social.

A educação, neste contexto, adequa-se ao interesse do sistema capitalista, portanto, a educação se compõe na perspectiva do capital humano, visto que este é a força de trabalho técnico que o proletariado possui e tem como princípio a adequação da qualidade total, que é a configuração dos processos educativos ao interesse do capital. Logo, a qualidade total é direcionada para a formação técnica altamente eficiente e multifacetada do proletário, tendo em vista formar o capital humano ou força de trabalho com capacidades técnicas mais complexas para exercer funções específicas à lógica do sistema capitalista.

Nesta conjuntura, os processos educacionais são realizados sob o controle do capital, a educação se torna uma mercadoria e, assim como os processos de produção têm um objetivo, que é construir um produto, a educação neste modelo também tem um objetivo, que é a formação multifacetada dos trabalhadores contemporâneos, dentro da perspectiva da racionalidade dos processos produtivos.

É nessa perspectiva mercadológica que a educação é constituída, visto que o Estado precisa se manter conforme a regulação do projeto neoliberal. Portanto, a educação técnica

específica é construída sobre o regime de uma qualidade total com características próprias, ou seja, uma educação adaptada sob a qualidade devidamente dimensionada pelo mercado que visa suprir as demandas do projeto neoliberal. Na prática,

[...] as realizações do projeto neoliberal abriram caminho para a intensificação do processo de globalização que tem como condição precípua a flexibilização dos mercados e a descentralização da estrutura produtiva, como também encontra, dialeticamente, imbricações com as novas tecnologias de comunicação e informação, as quais possibilitaram uma maior celeridade na própria dinâmica de reprodução do capital. A partir daí, pode-se compreender o neoliberalismo, assim como afirma Gentili (2007) não apenas como um sistema econômico, mas como um complexo processo de construção hegemônica, dotado de estratégias de poder que se implementam através de um conjunto razoavelmente regular de reformas no plano econômico, político, jurídico, educacional e etc. Dentre os diversos planos que sofreram e sofrem influências do neoliberalismo, tendo o mercado como o centro de suas decisões, tem-se o plano educacional, no qual a escola, enquanto instituição social passa a ser pensada como uma empresa produtiva e é com essa concepção que são planejadas as estratégias que direcionam as políticas educacionais (ALMEIDA; DAMACENO, 2015, p. 41).

Nessa conjuntura, é essencial esclarecer que a desigualdade social faz parte do contexto nacional brasileiro de maneira profunda, desse modo, a desigualdade social é desenvolvida pelo sistema capitalista neoliberal, que não está preocupado com o desenvolvimento social, político e intelectual da classe trabalhadora. Pelo contrário, quanto mais alienado esse sujeito for, mais irá contribuir para o desenvolvimento dos processos de subordinação de uma classe sobre a outra.

É inegável que, neste contexto neoliberal, existe consenso de educação em “defesa da escola básica de qualidade”, no entanto, é evidente que isto é uma falácia do próprio projeto neoliberal, visto que esta escola básica de formação técnica e tradicional tem como norma regulamentada pelo Estado apenas a formação mínima para o trabalho técnico e fragmentado, nunca para uma formação integral visando a um sujeito crítico. Dessa forma,

Poderíamos dizer que existe um consenso estratégico entre os, intelectuais conservadores sobre como e com que receitas enfrentar a crise educacional. Obviamente, tal consenso decorre da formulação de um diagnóstico comum partir do qual é possível explicar e descrever os motivos que originaram a crise e, ao mesmo tempo, de uma identificação também comum sobre os supostos responsáveis por essa crise. A experiência internacional parece indicar a existência de um Consenso de Washington, também no plano de reforma educacional. Na construção desse consenso desempenharam um papel central as agências internacionais, em especial, o Banco Mundial e, mais recentemente, uma série de intelectuais transnacionalizados (os experts) que, assumindo um papel pretensamente evangelizador, percorrem o mundo vendendo seus papéis pré-fabricados a quem mais lhes oferecer. Retornaremos a esses mais adiante. Essas regularidades se expressam em uma série de objetivos que articulam e dão coerência às reformas educacionais implementadas pelos governos neoliberais: a) por um lado, a necessidade de estabelecer mecanismos de controle e avaliação da qualidade dos serviços educacionais (na ampla esfera dos sistemas e, de maneira específica, no interior das próprias instituições escolares) b) por outro, a necessidade de articular e subordinar produção educacional às necessidades estabelecidas pelo mercado de trabalho (GENTILI, 1996, p. 15-16).

O princípio desta escola, como instrumento do sistema capitalista, é a formação a partir das competências e da competitividade na perspectiva da qualidade total que a educação passa na formação técnica multifacetada. É eficiente com o objetivo de formar especificamente o trabalhador para exercer uma função no mercado de trabalho e, é neste cenário, que o intuito do Estado se apresenta: fragmentar a educação pública cada vez mais, levando a classe trabalhadora a processos educacionais de cunho técnico ajustado conforme seu interesse econômico.

Este modelo de educação foi pensado a princípio por Marx e Engels em sua teoria social e, depois, por Gramsci, no livro **Cadernos do cárcere** (2001). Portanto, é somente pela prática da educação crítica vinculada ao currículo escolar crítico que há uma saída pertinente. Contudo, faz-se necessário refletirmos sobre o desenvolvimento integral do indivíduo na dimensão intelectual, política, cultural de todos os homens e mulheres independentemente da sua classe social. Com isso, quebrar-se-á o paradoxo da subordinação ideológica estabelecida pelo projeto neoliberal fazendo com que se estabeleça um novo paradigma que reestruturará socialmente e reorganizará os processos educativos tendo como objetivo primordial a emancipação do sujeito para uma ação do ser social não mais subordinado.

5.3 A INTERCULTURALIDADE COMO PRÁTICA DE RESISTÊNCIA DA CULTURA TRADICIONAL DOS POVOS INDÍGENAS

Este tópico tem como objetivo explicitar o que é a interculturalidade, seus objetivos e suas dimensões na contemporaneidade. Com esta mesma finalidade, faremos uma reflexão acerca do desdobramento do conceito de intercultura e seu surgimento no cenário nacional, buscaremos compreender como a interculturalidade se relaciona com as políticas educacionais no Brasil, bem como a mesma está inserida intrinsecamente nos pressupostos do projeto neoliberal a que a educação brasileira está condicionada, no entanto, em contraponto a este projeto hegemônico, a interculturalidade se torna um possível caminho para a construção de um projeto maior de emancipação social dos povos indígenas, dessa forma, é crucial ponderarmos sobre os caminhos que a interculturalidade percorre e o que permeia seus fundamentos epistemológicos.

Inicialmente, cabe ressaltar que,

A intercultura refere-se a um complexo campo de debate entre as variadas concepções e propostas que enfrentam a questão da relação entre processos identitários socioculturais diferentes, focalizando especificamente a possibilidade de respeitar as diferenças e de integrá-las em uma unidade que não as anule. A intercultura vem se configurando como uma nova perspectiva epistemológica, ao mesmo tempo é um objeto de estudo interdisciplinar e transversal, no sentido de

tematizar e teorizar a complexidade (para além da pluralidade ou da diversidade) e a ambivalência ou o hibridismo (para além da reciprocidade ou da evolução linear) dos processos de elaboração de significados nas relações intergrupais e intersubjetivas, constituídas de campos identitários em termos de etnias, de gerações, de gênero, de ação social (FLEURI, 2003, p.17).

A intercultura se configura como uma epistemologia de reconstrução de conhecimento que emerge na compreensão humana referente às diversidades com relação ao valor da cultura como fator importante na axiologia das relações sociais, logo o pensamento intercultural nasce como um novo paradigma epistemológico que está inserido na percepção do saber tradicional indígena como fator de construção social da sociedade contemporânea em todas as suas dimensões com referência ao reconhecimento da pluralidade cultural.

A interculturalidade, no contexto do processo de educação escolar, nasce a partir da epistemologia do currículo, onde emerge como reflexão histórica sobre a educação e o percurso histórico de subalternização das classes menos favorecidas. A interculturalidade na dimensão curricular é uma política de construção do relativismo cultural⁶ no contexto das políticas públicas do Estado para com os povos indígenas.

Como veremos a seguir neste texto, o conceito

[...] de formação intercultural ainda está em construção. Um contato superficial com o tema pode sugerir que a intercultura busca harmonizar a convivência entre diferentes culturas, excluindo ou minimizando conflitos, na medida em que uma cultura tolere a outra. Mas não se pretende desenvolver tolerância. Tolerar significa suportar, agüentar, e essa não é uma relação de igualdade, mas de superioridade de uma cultura sobre a outra. O que se pretende é desenvolver relacionamentos cooperativos entre as diferentes culturas, em que sejam mantidas - e respeitadas - as identidades culturais. A intercultura não busca a hegemonia, mas o reconhecimento da diversidade. Os conflitos permanecem inclusive em nome da democracia, mas devem existir em uma condição de igualdade, onde as diferenças não se reflitam em preconceitos e discriminações (VIEIRA, 2001, p. 118).

Em outras palavras, a educação intercultural, em sua formação epistemológica, considera os fatores históricos que construíram as relações subalternizadas entre os colonizadores e os colonizados no período das grandes navegações ou na expansão comercial da Europa entre os séculos XIV, XV e XVI. Portanto, o currículo crítico é o grande propulsor da interculturalidade como posicionamento social, educacional e político nos dias atuais.

Diante do processo de mercantilização e do surgimento do sistema capitalista no cenário histórico mundial, a epistemologia do currículo contextualiza o fator histórico que se inicia ao longo da ação de colonização entre os países europeus e os países latino-americanos como elemento inicial nesta subordinação étnica.

A interculturalidade nasce com a pretensão de promover uma reflexão crítica e discutir

⁶ A perspectiva do relativismo cultural é uma construção da Antropologia, idealizada por nomes como Franz Boas e também utilizada na Sociologia.

as relações étnicas-culturais na sociedade contemporânea, a normatização de padrões monoculturais e as pluralidades culturais como fatores que dimensionam a formação e a conduta no que refere às injustiças histórico-sociais.

O aspecto legal da interculturalidade começa a se delinear a partir da Constituição de 1988, visto que ela abordará integralmente as demandas legais que dão aporte e legitimidade jurídicos ao dever do Estado perante os povos indígenas.

A partir de 1988, Estado brasileiro outorga aos povos indígenas o direito a uma jurisdição que dá o subsídio a todas as políticas públicas que estão direcionadas as demandas cíveis dos povos indígenas. Essa Constituição legaliza amplos direitos aos povos indígenas a condição de proteção e respeito, legitimando as próprias demandas dos povos indígenas na perspectiva do reconhecimento étnico das necessidades desses povos. Portanto, essa Constituição dá a aquisição e a defesa da permanência do indígena como ser cultural na sua organização social, nos costumes, crenças e tradições, assim como reconhece os aspectos educacionais diferenciados característicos e próprios dos povos indígenas. Nessa compreensão, é necessário salientar que o surgimento desse aspecto da legitimidade intercultural no Brasil tem seu primeiro passo a partir do contexto da criação da Constituição de 1988. Especificamente, dos artigos que mencionados a seguir:

Art. 215. O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais.

§ 1º O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional.

§ 2º A lei disporá sobre a fixação de datas comemorativas de alta significação para os diferentes segmentos étnicos nacionais.

§ 3º A lei estabelecerá o Plano Nacional de Cultura, de duração plurianual, visando ao desenvolvimento cultural do País e à integração das ações do poder público que conduzem à: I - defesa e valorização do patrimônio cultural brasileiro; II - produção, promoção e difusão de bens culturais; III - formação de pessoal qualificado para a gestão da cultura em suas múltiplas dimensões; IV - democratização do acesso aos bens de cultura; V - valorização da diversidade étnica e regional (BRASIL,1988,p.126).

Art. 231. São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.

§ 1º São terras tradicionalmente ocupadas pelos índios e por eles habitadas em caráter permanente, as utilizadas para suas atividades produtivas, as imprescindíveis à preservação dos recursos ambientais necessários a seu bem-estar e as necessárias a sua reprodução física e cultural, segundo seus usos, costumes e tradições.

§ 2º As terras tradicionalmente ocupadas pelos índios destinam-se a sua posse permanente, cabendo-lhes o usufruto exclusivo das riquezas do solo, dos rios e dos lagos nelas existentes.

§ 3º O aproveitamento dos recursos hídricos, incluídos os potenciais energéticos, a pesquisa e a lavra das riquezas minerais em terras indígenas só podem ser efetivados com autorização do Congresso Nacional, ouvidas as comunidades afetadas, ficando-lhes assegurada participação nos resultados da lavra, na forma da lei.

§ 4º As terras de que trata este artigo são inalienáveis e indisponíveis, e os direitos

sobre elas, imprescritíveis.

§ 5º É vedada a remoção dos grupos indígenas de suas terras, salvo, ad referendum do Congresso Nacional, em caso de catástrofe ou epidemia que ponha em risco sua população, ou no interesse da soberania do País, após deliberação do Congresso Nacional, garantido, em qualquer hipótese, o retorno imediato logo que cesse o risco.

§ 6º São nulos e extintos, não produzindo efeitos jurídicos, os atos que tenham por objeto a ocupação, o domínio e a posse das terras a que se refere este artigo, ou a exploração das riquezas naturais do solo, dos rios e dos lagos nelas existentes, ressalvado relevante interesse público da União, segundo o que dispuser lei complementar, não gerando a nulidade e a extinção direito a indenização ou a ações contra a União, salvo, na forma da lei, quanto às benfeitorias derivadas da ocupação de boa-fé.

§ 7º Não se aplica às terras indígenas o disposto no art. 174, §§ 3º e 4º (BRASIL, 1988, p. 133).

Diante disso, o Estado brasileiro a partir da constituição nacional dará aporte legal às necessidades básicas de permanência dos povos indígenas, dentre elas a propriedade da terra como fator fundamental da constituição da cultura tradicional indígena, a saúde, a assistência, a proteção à educação diferenciada e constituída interculturalmente como o objetivo da promoção da cultura como fator relevante na perspectiva dos povos indígenas, estes termos na perspectiva na efetivação legal da cidadania dos indígenas como partes integrantes do Brasil, dentro de uma legitimidade construída a partir de muita luta e resistência dos povos indígenas que são reconhecidamente cidadãos brasileiros, mediante suas características culturais e étnicas.

Neste contexto, é importante salientar que as políticas públicas que corroboram com a educação intercultural para os povos indígenas nasceram com suporte na Constituição de 1988, onde há margem que dá subsídio à construção de políticas públicas educacionais para os povos indígenas, dentre elas o PCNS e o RCNEI, portanto,

Desde o lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que elegeram a pluralidade cultural como um dos temas transversais (Brasil, Ministério da Educação, 1997), o reconhecimento da multiculturalidade e a perspectiva intercultural ganharam grande relevância social e educacional com o desenvolvimento do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, com as políticas afirmativas das minorias étnicas, com as diversas propostas de inclusão de pessoas portadoras de necessidades especiais na escola regular, com a ampliação e reconhecimento dos movimentos de gênero, com a valorização das culturas infantis e dos movimentos de pessoas de terceira idade nos diferentes processos educativos e sociais (FLEURI, 2003, p.15).

A escola possui suas funções sociais, e uma delas é promover ações construtivas, baseadas numa educação democrática emancipatória e crítica, firme no reconhecimento da identidade cultural dos alunos e suas diversidades. A interculturalidade que em síntese é o reconhecimento do estado e da sociedade não indígena da cultura tradicional indígena na formação e no projeto da construção do Brasil como um país multiétnico e plural culturalmente. Vale ressaltar que este reconhecimento da cultura tradicional se deu pela

resistência e organização dos povos indígenas apresentaram ao longo dos anos.

Desta forma,

O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) enfatiza a necessidade de uma construção curricular liberta das formalidades rígidas de planos e programas estatísticos e pautada na dinâmica da realidade concreta e na experiência educativa vivida pelos alunos e professores. São aspectos fundamentais para as escolas indígenas: a natureza dos conteúdos, a periodicidade do estudo, os espaços que serão utilizados, as articulações entre as áreas de conhecimento, a escolha de temas de interesse e a metodologia a ser desenvolvida. Além da flexibilização curricular, em função da realidade comunitária e microssocial, em relação à turma e à escola, o RCNEI revela uma preocupação com as diferenças individuais que determinam ritmos variáveis de aprendizagem entre educandos, em um mesmo grupo, fazendo-se necessário organizar o trato com o conhecimento e as formas de comunicação em níveis diferentes de complexidade (RCNEI, 1998, p. 105).

Portanto, a Constituição de 1988, o PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais e o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas - RCNEI são o aporte de apoio que subsidiam o pensamento intercultural no Estado brasileiro. Essas três políticas dão uma crucial contribuição para o processo de efetivação de um novo paradigma, onde a interculturalidade começa a se desdobrar e tem como objetivo epistemológico romper com as desigualdades que os povos tradicionais indígenas sofreram e sofrem como resultado do processo de colonização explorador e predatório que ocorreu no Brasil durante o processo de sua construção histórica. Conforme o RCNEI - Referencial Nacional Curricular para Educação Indígena, a interculturalidade na perspectiva da educação escolar indígena necessita compreender as seguintes dimensões:

Comunitária: Porque 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. Inclui liberdade de decisão quanto ao calendário escolar, à pedagogia, aos objetivos, aos conteúdos, aos espaços e momentos utilizados para a educação escolarizada. Intercultural: Porque deve reconhecer e manter a diversidade cultural e lingüística; promover uma situação de comunicação entre experiências socioculturais, lingüísticas e históricas diferentes, não considerando uma cultura superior à outra; estimular o entendimento e o respeito entre seres humanos de identidades étnicas diferentes, ainda que se reconheça que tais relações vêm ocorrendo historicamente em contextos de desigualdade social e política. Bilíngue/multilíngue: Porque as tradições culturais, os conhecimentos acumulados, a educação das gerações mais novas, as crenças, o pensamento e a prática religiosos, as representações simbólicas, a organização política, os projetos de futuro, enfim, a reprodução sociocultural das sociedades indígenas são, na maioria dos casos, manifestados através do uso de mais de uma língua. Mesmo os povos indígenas que são hoje monolíngues em língua portuguesa continuam a usar a língua de seus ancestrais como um símbolo poderoso para onde confluem muitos de seus traços identificatórios, constituindo, assim, um quadro de bilingüismo simbólico importante, específica e diferenciada: Porque concebida e planejada como reflexo das aspirações particulares de povo indígena e com autonomia em relação a determinados aspectos que regem o funcionamento e orientação da escola não-indígena (RCNEI, 1998, p. 24-25).

A intercultural, proporciona a valorização das diferenças culturais, do mesmo modo

que evidencia as demandas que essas diferenças possuem, a partir de uma visão democrática e igualitária fugindo da perspectiva de padronização dos povos com características diferentes nas monoculturas ideologicamente construídas. Logo, os povos indígenas neste currículo precisam ser respeitados, reconhecidos, empoderados na perspectiva das características das suas diversidades epistemológicas.

A interculturalidade, que é o intercâmbio positivo e mutuamente enriquecedor entre as culturas das diversas sociedades, deve ser característica básica da escola indígena. Isso significa passar de uma visão estática da educação para uma concepção dinâmica: não se pode somente valorizar ou mesmo ressuscitar conteúdos de culturas antigas; deve-se, pelo contrário, ter em vista o diálogo constante entre elas – a inter-relação, o intercâmbio e as contribuições recíprocas são processos aos quais todas as sociedades são e foram submetidas ao longo de sua história – a fim de que possam desvendar seus mecanismos, suas funções e sua dinâmica (VENERE, 2011, p.39).

Neste mesmo contexto, a interculturalidade é reconhecida na perspectiva do currículo intercultural, tem como principal dimensão romper com as relações de poder que promovem injustiça social causada pela subalternização dos saberes, essa dimensão epistemológica tem como objetivo considerar a cultura tradicional indígena em condição de respeito e legitimidade, construindo processos de inclusão integral da cultura indígena como fator importante que subsidia e fundamenta os processos históricos e contemporâneos da construção do povo brasileiro. O currículo interculturalidade se concretiza a partir do entrelaçar do conhecimento tradicional indígena e do conhecimento não indígena, numa ligação crítica e reflexiva, sem deixar de lado a função específica de cada tipo de conhecimento. Neste mesmo sentido, o currículo intercultural se constitui a partir da perspectiva da interculturalidade.

A educação intercultural não pode ser reduzida a algumas situações e/ou atividades realizadas em momentos específicos nem focalizar sua atenção exclusivamente em determinados grupos sociais. Trata-se de um enfoque global que deve afetar todos os atores e todas as dimensões do processo educativo, assim como os diferentes âmbitos em que ele se desenvolve. No que diz respeito à escola, afeta a seleção curricular, a organização escolar, as linguagens, as práticas didáticas, as atividades extraclasse, o papel do/a professor/a, a relação com a comunidade etc. Outro elemento de especial importância refere-se a favorecer processos de “empoderamento”, principalmente orientados aos atores sociais que historicamente tiveram menos poder na sociedade, ou seja, tiveram menores possibilidades de influir nas decisões e nos processos coletivos. O “empoderamento” começa por liberar a possibilidade, o poder, a potência que cada pessoa tem para que ela possa ser sujeito de sua vida e ator social. O “empoderamento” tem também uma dimensão coletiva, trabalha com grupos sociais minoritários, discriminados, marginalizados etc., favorecendo sua organização e sua participação ativa na sociedade civil. As ações afirmativas são estratégias orientadas ao “empoderamento”. Tanto as concebidas no sentido restrito quanto as que se situam num enfoque amplo, desenvolvem estratégias de fortalecimento do poder de grupos marginalizados para que estes possam lutar pela igualdade de condições de vida em sociedades marcadas por mecanismos estruturais de desigualdade e discriminação. Têm no horizonte promover transformações sociais. Nesse sentido, são necessárias para que se

corrijam as marcas da discriminação construída ao longo da história. Visam melhores condições de vida para os grupos marginalizados, a superação do racismo, da discriminação de gênero, da discriminação étnica e cultural, assim como das desigualdades sociais. Outro aspecto fundamental é a formação para uma cidadania aberta e interativa, capaz de reconhecer as assimetrias de poder entre os diferentes grupos culturais e de trabalhar os conflitos e promover relações solidárias (CANDAUI, 2008, p.54-55).

Neste sentido, o currículo intercultural tem grande importância na educação sob a perspectiva do contato de respeito na inter-relação dinâmica que as culturas possuem, principalmente no panorama educacional brasileiro e sua miscigenação histórica. Havendo uma relação conjunta que proporcione uma aprendizagem mais ampla sobre as dinâmicas dos conteúdos e materiais didáticos, bem como as práticas pedagógicas em que o currículo é exercitado.

Partindo deste breve contexto sobre o caminho da interculturalidade no Brasil, as políticas públicas, que legitimam legalmente a interculturalidade como prática que valoriza os conhecimentos tradicionais indígenas, precisaram fazer uma reflexão mais contemporânea sobre os caminhos da interculturalidade e sua relação com o neoliberalismo sobre perspectivas mais críticas, considerando as relações de poder e a imposição cultural predominante.

Neste aspecto, é importante construir novas epistemologias sobre as práticas interculturais sob a dimensão crítica do sistema capitalista. Para isso, iremos abordar teóricos contemporâneos que vislumbram esta temática, que são Vera Lúcia Candau e Catarine Wash, que abordam novas epistemologias ligadas ao processo de colonialidade⁷ da América Latina, em consonância com as referências de uma ação libertária de Paulo Freire, que postula uma pedagogia voltada para a revolução das práticas pedagógicas na perspectiva da ação reflexão e tem como princípio a educação como prática de libertação da opressão.

Os autores vão fazer uma análise mais densa sobre as dimensões com que a interculturalidade se desenvolve na América Latina, saindo dos modelos da interculturalidade que abrange apenas os aspectos legais das políticas educacionais, ou seja, interculturalidade no campo da funcionalidade, para aspectos simbólicos que estão enraizados no contexto da formação dos países latinos, dentre eles o Brasil. Esses autores vão se aprofundar nas epistemologias que emergem no contexto dessa temática.

Conceitos novos como decolonialidade, decolonização, interculturalidade funcional e crítica, dentro outros. Sobre a interculturalidade na perspectiva dessas novas epistemologias:

⁷ A colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista. Se funda na imposição de uma classificação racial/étnica da população mundial como pedra angular deste padrão de poder (QUIJANO, 2007, p. 93).

É um conceito carregado de sentido pelos movimentos sociais indígenas latino americanos e que questiona a colonialidade do poder, do saber e do ser. Enfim, ele também denota outras formas de pensar e se posicionar a partir da diferença colonial, na perspectiva de um mundo mais justo. É nesse sentido que a interculturalidade não é compreendida somente como um conceito ou termo novo para referir-se ao simples contato entre o ocidente e outras civilizações, mas como algo inserido numa configuração conceitual que propõe um giro epistêmico capaz de produzir novos conhecimentos e outra compreensão simbólica do mundo, sem perder de vista a colonialidade do poder, do saber e do ser. A interculturalidade concebida nessa perspectiva representa a construção de um novo espaço epistemológico que inclui os conhecimentos subalternizados e os ocidentais, numa relação tensa, crítica e mais igualitária (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 27).

Neste contexto, vale destacar que existe um movimento dialético, dentro desses novos paradigmas onde a interculturalidade se legitima para além das condições legais. Esses autores buscam compreender a interculturalidade como prática social de formação na perspectiva da formação do saber e do olhar, no sentido de produzir condições de existência e de justiça. Ou seja, como o objetivo de uma reelaboração epistêmica do relativismo cultural, que está inserido no contexto histórico, econômico e sociocultural na formação ética da sociedade de maneira geral. Neste sentido, podemos considerar que,

Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente integradas. A perspectiva intercultural está orientada à construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade (CANDAU, 2008, p. 52).

Candau (2008) faz uma análise do currículo para além dos espaços escolares. A interculturalidade, segundo essas novas epistemologias, tem dimensões muito profundas que vão confrontar ações e condutas que então enraizadas na própria construção ideológica e cultural de uma sociedade, a compreensão de intercultural como dinâmica epistemológica emerge como uma abordagem que vai defrontar as práticas etnocêntricas que são enraizadas pela dinâmica das ideologias hegemônicas realizadas no campo simbólico das relações sociais, políticas e culturais.

Dentro das relações sociais, os processos culturais são medidos pela sociedade no aspecto da classificação das culturas, ou seja, é socialmente considerado como pior, o arranjo cultural que não faça parte da cultura dominante, em outras palavras, uma cultura ideologicamente dominante sempre será concebida como a cultura mais evoluída ou uma cultura que se tem como padrão a ser seguido e respeitado socialmente, mais rica, e que tem mais valor social.

Neste pressuposto é importante destacar que.

A perspectiva intercultural no âmbito educativo não pode ser reduzida a uma mera incorporação de alguns temas no currículo e no calendário escolar. Trata-se, de

modo especial, da perspectiva crítica, que consideramos ser a que melhor responde à problemática atual do continente latino-americano, de uma abordagem que abarca diferentes âmbitos-ético, epistemológico e político, orientada à construção de democracias em que justiça social e cultural sejam trabalhadas de modo articulado. O que está em questão atualmente, quando aprofundamos o debate sobre a interculturalidade na América Latina é a própria possibilidade de construção de estados pluriétnicos, plurilinguísticos e, inclusive, plurinacionais, assim como o reconhecimento, construção e diálogo entre diferentes saberes e a afirmação de uma ética na qual diferença cultural, a justiça, a solidariedade e a capacidade de construir juntos se articulem (CANDAUI; RUSSO, 2010, p.167).

A interculturalidade defendida por Candau e Russo (2010) está na profundidade da construção epistemológica de preceitos de reconstrução do olhar social dos grupos não indígenas para com os grupos étnicos que estão inseridos na sociedade brasileira, mas de certa forma são invisibilizados.

A interculturalidade como base para uma transformação na concepção do olhar que se tem sobre “o outro”, que é diferente em suas características culturais e igual nas suas necessidades de legitimação simbólica e democrática, quer dizer que as diferenças culturais não se tornam indiferenças, ou dimensionadas cultural e politicamente como de menor valor, pois não estão dentro de padrões hegemônicos construídos ideologicamente, uma vez que estas condicionantes estão enraizadas na nossa sociedade.

Há uma explicação que está relacionada ao contexto histórico dos indígenas latinos terem sido colonizados, explorados e subalternizados pelos europeus. Deste modo, há uma questão epistemológica de caracterização e sujeição, ou seja, simbolicamente, a cultura tradicional indígena ainda é considerada pelos grupos não indígenas como cultura em estágio de desenvolvimento menos evoluído, ou não suficientemente evoluído para ser valorizado socialmente.

A ideologia hegemônica foi concretizada efetivamente durante a todo o processo histórico do homem desde a criação da propriedade privada e esse modo de construção social ainda se estabelece e se fortifica nos dias atuais na forma do neoliberalismo e do capitalismo imperialismo monopolista, e, neste contexto, pelo procedimento de subalternização das culturas latinas e indígenas na modernidade.

Essa reflexão se contextualiza no padrão hegemônico e cultural em que a sociedade foi e está sendo formada, no entanto, a hegemonia cultural foi desenvolvida no transcorrer da construção histórica e na própria epistemologia na dimensão evolutiva, na perspectiva da construção dos saberes e nas ciências, pois todo aspecto cultural e social vem sendo fortemente condicionado e valorizado socialmente a partir deste processo. Neste sentido,

A invasão cultural, que serve à conquista e a manutenção da opressão, implica sempre a visão focal da realidade, a percepção desta como estática, a superposição de uma visão do mundo na outra. A “superioridade” do invasor. A “inferioridade”

do invadido. A imposição de critérios. A posse do invadido. O medo de perdê-lo. A invasão cultural implica ainda, por tudo isso, que o ponto de decisão da ação dos invadidos está fora deles e nos dominadores invasores. E, enquanto a decisão não está em quem deve decidir, mas fora dele, este apenas tem a ilusão de que decidiu (FREIRE, 1987, p. 158).

O pensamento hegemônico ocidental é enorme, intensamente indiferente e desumano no que se refere aos conhecimentos, à complexidade, às riquezas culturais e às epistemologias produzidas pelos países periféricos e pobres.

O mundo das epistemologias, das ciências e dos saberes é dividido também em dois lados. Um lado ocidental eurocêntrico, que é efetivamente opressor e que regulariza e modela ideologicamente todas as demais culturas.

Neste contexto de globalização, é o único avaliado como importante, portanto, nesta totalidade da globalização, o conhecimento ocidental está no lado norte desta linha e os demais conhecimentos não ocidentais estão no lado de lá desta linha, ou seja, no lado sul.

O reconhecimento eurocêntrico ocidental gera uma polarização ou uma intensificação da desigualdade, na perspectiva da produção dos conhecimentos, visto que o pensamento ocidental não considera os outros conhecimentos produzidos pelos países pobres.

Portanto, neste modelo de globalização eurocêntrica há um abismo entre as produções e conhecimentos científicos, pois há um processo de invisibilização, ou seja, o conhecimento, as epistemologias e os saberes produzidos pelas demais sociedades não são reconhecidas pelo padrão hegemônico do pensamento ocidental.

Considerando as relações neoliberais entre países ricos e pobres, essa condição de subalternização eurocêntrica acontece de maneira global e moderna a partir dos processos de colonialidade, que é a classificação cultural, racial pelo modelo hegemônico construído na perspectiva do eurocentrismo como centro de todas as relações étnicas culturais, econômicas e política (CANDAU; OLIVEIRA, 2010).

Diante desse pressuposto, é possível compreender de maneira lúcida que, há um processo de negação das culturas tradicionais horas negligenciadas na contemporaneidade, dando continuidade ao processo hegemônico que condiciona a cultura tradicional indígena, no mesmo sentido desqualificam as culturas latinas de maneira geral, como insignificantes e sem nenhum valor político, histórico ou científico.

Este processo de subalternização hegemônica se produz na dimensão do simbólico, ou seja, não é algo concreto, mas é perceptível e fortemente estabelecido.

A colonialidade como conceito epistemológico contemporâneo,

O termo faz alusão à invasão do imaginário do outro, ou seja, sua ocidentalização. Mais especificamente, diz respeito a um discurso que se insere no mundo do

colonizado, porém também se reproduz nos *locus* do colonizador. Nesse sentido, o colonizador destrói o imaginário do outro, inviabilizando-o e subalternizando-o, enquanto reafirma o próprio imaginário. Assim, a colonialidade do poder reprime os modos de produção de conhecimento, os saberes, o mundo simbólico, as imagens do colonizado e impõe novos. Opera-se, então, a naturalização do imaginário do invasor europeu, a subalternização epistêmica do outro não-europeu e a própria negação e o esquecimento de processos históricos não-europeus. Essa operação se realizou de várias formas, como a sedução pela cultura colonialista, o fetichismo cultural que o europeu cria em torno de sua cultura, estimulando forte aspiração à cultura europeia por parte dos sujeitos subalternizados. Portanto, o eurocentrismo não é a perspectiva cognitiva somente dos europeus, mas torna-se também do conjunto daqueles educados sob sua hegemonia (CANDAUI, RUSSO; 2010, p.21).

Esse conceito se confirma principalmente quando se leva em consideração o fato de que quase todos os países ricos e geopoliticamente centrais estão na Europa, ou seja, as relações neoliberais também subsidiam fortemente os processos de subalternização, e neste sentido processo do colonialismo é um fator crucial que vem explicar os processos de colonialidade.

O colonialismo denota uma relação política e econômica, na qual a soberania de um povo está no poder de outro povo ou nação, o que constitui a referida nação em um império. Diferente desta idéia, a colonialidade se refere a um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno, mas em vez de estar limitado a uma relação formal de poder entre dois povos ou nações, se relaciona na forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si através do mercado capitalista mundial e da idéia de raça. Assim, apesar do colonialismo preceder a colonialidade, a colonialidade sobrevive ao colonialismo. Ela se mantém viva em textos didáticos, nos critérios para o bom trabalho acadêmico, na cultura, no sentido comum, na auto-imagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos e em muitos outros aspectos de nossa experiência moderna. Neste sentido, respiramos a colonialidade na modernidade cotidianamente (TORRES, 2007, p. 131).

O pensamento etnocêntrico se manifesta pelo aspecto de classificação moldada pelas características econômicas, sociais e culturais. O sistema político-econômico e cultural são postos como padrão hegemônico e todas as outras sociedades são classificadas a partir deste padrão, visto que há um projeto capitalista e neoliberal em exercício, que busca classificar e homogeneizar as outras sociedades de maneira global.

Neste sentido, há uma solidificação, um padrão tendencioso que se caracteriza como um modelo evolucionista a ser seguido, ou seja, uma massificação etnocêntrica construída em moldes simbólicos, solidificados pela hegemonia econômica e cultural que o eurocentrismo exerce sobre os países latinos, especificamente, o Brasil.

Dizendo de outra forma, os países ricos condicionam os países pobres ao processo de subalternização e colonialidade, desclassificando os processos culturais construídos nos países latinos, inclusive o Brasil. Esses processos não são considerados relevantes, uma vez que os países latinos pobres são desiguais e fogem deste modelo ideológico hegemônico. Nesta

conjuntura, é nítido que os países latinos estão à margem dos padrões hegemônicos, subalternizados por países centrais e ricos. Este fato se justifica pelo processo histórico entre as colônias e os colonizadores, visto que, ainda na contemporaneidade, os países pobres que foram colônias são dependentes dos desmandos do sistema capitalista.

Dessa forma, há uma sujeição que ocorre pelo viés econômico entre países pobres e ricos, e, neste mesmo sentido de sujeição econômica, há uma dimensão etnocêntrica que acontece nas relações culturais, sociais, políticas e econômicas.

Assim, os países pobres estão condicionados às relações neoliberais e tudo a que o neoliberalismo os condiciona. Portanto, há uma relação estreita entre o modo de produção capitalista e os modelos hegemônicos em que os países ricos molduram os países pobres e periféricos. Como diz Paulo Freire,

Desrespeitando as potencialidades do ser a que condiciona, a invasão cultural é a penetração que fazem os invasores no contexto cultural dos invadidos, impondo a esta sua visão do mundo, enquanto lhes freiam a criatividade, ao inibirem sua expansão (FREIRE, 1987, p. 86).

Assim, as pedagogias decoloniais ⁸são alternativas práticas que dão suporte ao projeto de emancipação do ser. Essas pedagogias vão além das pedagogias de cunho tradicional, padronizadas pelo modelo eurocêntrico, assim sendo a pedagogias decoloniais tem aportes contra hegemônicos. Logo, são pressupostos educativos de cunho crítico, e dão subsídio a educação intercultural pelo viés crítico na perspectiva da justiça social.

A interculturalidade crítica [...] é uma construção de e a partir das pessoas que sofreram uma experiência histórica de submissão e subalternização. Uma proposta e um projeto político que também poderia expandir-se e abarcar uma aliança com pessoas que também buscam construir alternativas à globalização neoliberal e à racionalidade ocidental, e que lutam tanto pela transformação social como pela criação de condições de poder, saber e ser muito diferentes. Pensada desta maneira, a interculturalidade crítica não é um processo ou projeto étnico, nem um projeto da diferença em si. [...], é um projeto de existência, de vida (WALSH, 2007, p. 8).

Esse modelo de interculturalidade vai além da legitimação como política pública produzida pelo Estado, manifesta-se como princípio de uma epistemologia contra-hegemônica e se constrói como pressuposto de construção do pensamento crítico, no sentido de se estabelecer socialmente novos paradigmas sociais que deixem para trás o modo classista com que a sociedade em geral enxerga as culturas diferentes das culturas hegemônicas.

A questão central num projeto de emancipação epistêmica é a coexistência de

⁸[...] como metodologias produzidas em contextos de luta, marginalização, resistência e que Adolfo Albán tem chamado ‘re-existência; pedagogias como práticas insurgentes que fraturam a modernidade/colonialidade e tornam possível outras maneiras de ser, estar, pensar, saber, sentir, existir e viver-com (WALSH, 2013, p. 19).

diferentes epistêmes ou formas de produção de conhecimento entre intelectuais, tanto na academia, quanto nos movimentos sociais, colocando em evidência a questão da geopolítica do conhecimento. Como visto anteriormente, entende-se geopolítica do conhecimento como a estratégia da modernidade europeia que afirmou suas teorias, seus conhecimentos e seus paradigmas como verdades universais e invisibilizou e silenciou os sujeitos que produzem conhecimentos “outros”. Foi esse o processo que constituiu a modernidade que não pode ser entendida sem se tomar em conta os nexos com a herança colonial e as diferenças étnicas que o poder moderno/colonial produziu (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p.23).

Processos educativos que possibilitam a justiça social no sentido de construir subsídios para novos avanços contra a violência simbólica que os grupos invisibilizados sofrem historicamente no campo das relações sociais com relação aos preconceitos abstratos que estão absorvidos e ocultados pelas práticas sociais no contexto das hegemonias culturais. A pedagogia decolonial tem como característica primordial a justiça social e a democracia, como instrumento de reconhecimento que dá poder as culturas tradicionais dando base para os movimentos de insurgência.

Logo esta pedagogia subsidia fortemente a interculturalidade crítica visando reformular as concepções culturais de subalternização simbólica, como um pressuposto de reconstrução social onde as culturas tradicionais sejam efetivamente integradas e mais do que integradas sejam humanizadas, relevadas e empoderadas dentro do processo do relativismo cultural.

Na prática, estas pedagogias de cunho crítico são desenvolvidas através da luta pela emancipação, libertação social e cultural dos povos indígenas e tem como princípio as práticas insurgentes em um novo movimento que produz novas epistemologias para encontrar novas origens que visam confrontar as dinâmicas neoliberais e suas hegemonias, buscando a superação da opressão.

A interculturalidade crítica pode ser uma alternativa pertinente que visa construir oportunidades para uma educação emancipatória. Tendo em vista a lógica do desenvolvimento integral do homem perante a sua apropriação cultural sem a herança colonial de maneira que as culturas tradicionais, bem como as outras culturas que formam a base da sociedade brasileira, sejam efetivamente consideradas importantes. Estando, pois, solidificadas nos processos formativos e emancipatórios nas práxis para a libertação social dos brasileiros de forma geral e dos indígenas especificamente.

A interculturalidade crítica vai além de integrar conhecimentos tradicionais aos ocidentais, ela é um movimento de reconstrução de valores que visa quebrar paradigmas hegemônicos, formando pessoas que vão superar a opressão a partir de uma prática de

libertação, visto que a interculturalidade crítica busca construir aprendizados que estão além dos parâmetros da colonialidade posta nos processos da educação tradicional.

Portanto, esta nova epistemologia de pensar a práxis da educação escolar intercultural indígena busca conscientizar os povos tradicionais e o seu valor cultural, social e político perante a sociedade brasileira, para que os povos indígenas possam ser cada vez mais resistentes e buscar ocupar os espaços, procurando alcançar a justiça social para o desenvolvimento da democracia contra-hegemônica resistente ao capitalismo neoliberal.

No mesmo sentido, construir epistemologias que vão além dos modelos coloniais aos não indígenas para que a partir dessa conscientização o Brasil, de maneira geral, não seja um lugar onde há essa separação excludente entre os povos, para que essa separação não seja abissal e a relação de opressor e oprimido seja finalmente superada.

É crucial entendermos que o aspecto primordial desta pesquisa é contextualizar o currículo dentro de um macro sistema regido pelo modo de produção capitalista, onde constroem hegemonias efetivadas pelo Estado, nesta perspectiva é perceptível que o currículo intercultural esta inserido neste sistema e faz parte do macro sistema organizado pelo Estado comitantemente pelo sistema Econômico Capitalismo Neoliberal que é a forma como se corporifica no Brasil. Contrapondo este cenário, o currículo intercultural na perspectiva da educação crítica se constrói a partir da lógica da justiça social, visto que, a educação crítica visa fomentar os processos educativos para a empacipação das crianças e jovens da classe trabalhadora e das minorias.

6. POVO PARINTINTIN NO ESTADO DO AMAZONAS: CURRÍCULO ESCOLAR

Todo projeto escolar só será escola indígena se for pensado, planejado, construído e mantido pela vontade livre e consciente da comunidade. O papel do Estado e outras instituições de apoio devem ser de reconhecimento, incentivo e reforço para este projeto comunitário. Não se trata apenas de elaborar currículos, mas de permitir e oferecer condições necessárias para que a comunidade gere sua escola. Complemento do processo educativo próprio de cada comunidade, a escola deve se constituir a partir dos seus interesses e possibilitar sua participação em todos os momentos da definição da proposta curricular, do seu funcionamento, da escolha dos professores que vão lecionar, do projeto pedagógico que vai ser desenvolvido, enfim, da política educacional que será adotada.

(RCNEI, 1998, p.25)

Esta secção tem a finalidade de construir o entrelaçamento do processo histórico da cultura Parintintin no Sul do Amazonas, especificamente do povo Parintintin que está localizado na terra Nove de Janeiro, na Aldeia Traíra, em relação a sua organização social e cultural, tendo como objetivo fazer uma análise sobre o currículo intercultural da Escola Nove de Janeiro, na perspectiva das práticas dos professores.

Neste sentido, buscaremos compreender este objetivo a partir dos discursos dos professores, dos líderes e do Cacique como representante do povo Parintintin e das observações realizadas em *locus* na aldeia.

Neste contexto se faz necessário destarmos que o currículo está inserido em todo o contexto social deste povo, uma vez que os indígenas se desenvolvem a partir dos seus costumes tradicionais e de sua cultura como um todo, nesta mesma definição o currículo escolar também irá se estabelecer na educação escolar do povo Parintintin, pois este currículo está intrínseco no tripé da organização social deste povo que é educação, territorialidade e cultura.

Destacaremos inicialmente os caminhos do povo Parintintin que historicamente foi considerado nômade, visto que a princípio este povo migrou de outro território para a terra Nove de Janeiro de acordo com os próprios indígenas que relatam sobre este aspecto.

Nesta seção ainda abordaremos sobre a questão da territorialidade e da autodenominação que os Parintintin têm como integrantes do Grupo Kagwahiva, pois este grupo dá sentido à forma com que os Parintintin se contemplam como povo, com relação aos seus aspectos simbólicos e culturais. Para os Parintintin pertencer aos Kagwahivas tem um significado identitário sobre a sua autovisão com relação ao mundo.

Neste sentido, ressaltamos que,

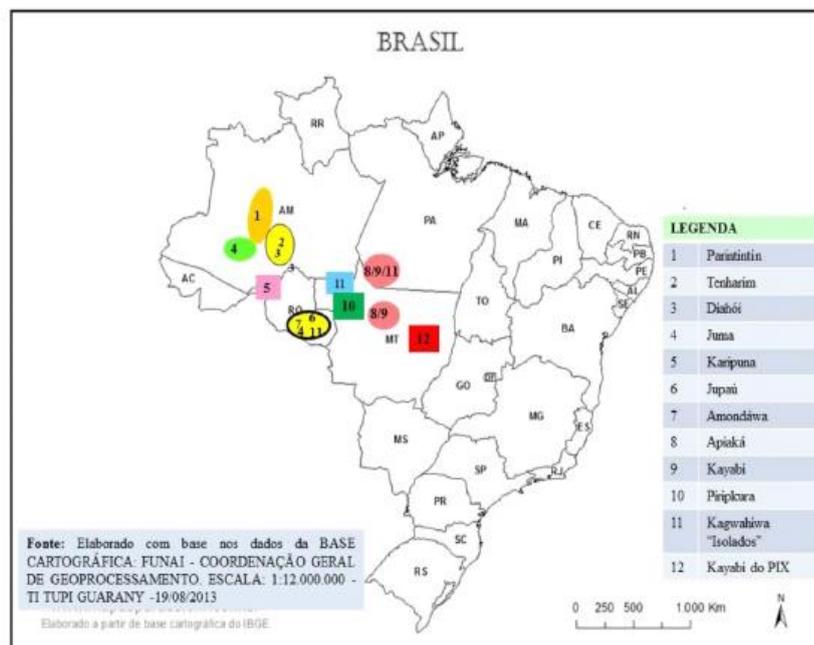
Os diferentes grupos kagwahiva se distribuem no médio rio Madeira, no sul do estado do Amazonas, e no alto rio Madeira e rio Machado em Rondônia. O termo Kagwahiva significa “nós, a gente”, atualmente esses grupos são conhecidos como Tenharim, Parintintin, Jiahui, Juma, Amondawa, Eru-eu-wau-wau (Jupaú) e Karipuna. Além desses, há evidências de grupos kagwahiva em situação de isolamento no estado de Rondônia, Mato Grosso e Amazonas. Para facilitar o entendimento da distribuição geográfica dos distintos grupos, Waud Kracke (2004) os distinguiu em Kagwahiva Setentrionais e Kagwahiva Meridionais. Os Juma, Tenharim, Parintintin e Jiahui constituem os Kagwahiva Setentrionais, todos esses grupos estão localizados no estado do Amazonas. Os Kagwahiva Meridionais são formados pelos Amondawa, Uru-eu-wau-wau e Karipuna. Apesar dessa distinção geográfica esses grupos se reconhecem enquanto Kagwahiva e tem como características comuns a língua e a organização social. Os Kagwahiva possuem uma característica comum aos grupos Jê, e que os fazem um caso particular junto aos Tupi, que é a presença de metades patrilineares e exogâmicas: Mutum (Myty-Nygwera) e Taravé (Kwandu). Elementos estéticos também compõem uma característica desses distintos grupos: a presença das tatuagens faciais (por isso eram regionalmente conhecidos como boca-negra) e alguns desses grupos usavam o estojo peniano (kaá) (BERTOLIN, 2015, p.20).

As etnias Parintintin, Tenharim, Jiahui, e os Juma são encontrados próximos a BR 230-transamazônica, desse grupo a maior etnia em densidade demográfica e a população da etnia Tenharim que fica as margens desta rodovia.

Destacamos que o grupo Kagwahiva tem como característica comum à língua de base Tupi e a organização social, ou seja, as formas como eles se organizam como povo, uma vez que, as etnias pertencentes Kagwahiva tem características similares.

De acordo com o mapa abaixo esses grupos estão localizados no estado do Amazonas.

Figura 4- Mapa da divisão do Povo Kagwahiva



Fonte: AGUILAR (2015, p.23)

Conforme a figura 7- mapa da divisão do povo Kagwiva, é possível perceber que são

quatro etnias pertencentes ao Grupo Kagwahiva localizados no sul do Amazonas. Especificamente no Município de Humaitá, estão localizados os Parintintin, os Tenharim, os Jiahui, e os Juma. Neste sentido destacamos que,

O povo Parintintin é constituído por um conjunto de indivíduos que, em pequenos grupos, se autodenominam Kagwahiwa, mas que atualmente são conhecidos por diferentes denominações, muitas das quais dadas por seus inimigos. Kagwahiwa, em seu sentido mais amplo, significa “nossa gente”, que se deve entender como antagônica a tapy’yn, isto é, “inimigo”. Já a denominação Parintintin, dada possivelmente pelos Munduruku, faz referência àqueles que habitam mais ao norte, e falam uma língua da família Tupi-Guarani (SILVA, 2013, p. 53).

Destacamos que, existem no total doze etnias que fazem parte deste Grupo Kagwahiva sendo eles, Parintintin, Tenharim, Jiahui, Juma, Karipuna, Jupau, Amondawa, Apiaca, Kayabi, Piripkura, Kayabi do Pix, Kagwahiwa Isolados, essas etnias estão localizadas, no Estado de Rondonia, Mato-Grosso, e no Pará, no entanto o Estado do Mato-Grosso é o estado que mais possui etnias do grupo Kagwahiva, composto pelas etnias Apayabi, Piripicuna, Kagwahiva Isolados, Kayabi, e Kayabi do Pix (AGUILAR, 2015).

A partir deste enquadramento do grupo Kagwahiva, faremos uma breve contextualização especificamente da Etnia Parintintin que está localizada na terra Nove de Janeiro na aldeia Traíra, no que se refere à história cultural, a étnicidade e sua territorialidade visto que a territorialidade, a cultura tradicional e a educação fazem parte do conjunto que subsidia a organização tradicional do povo Parintintin.

Nesta seção, apresentamos depoimentos dos professores indígenas que atuam na escola Nove de Janeiro no ano de 2018, considerando especialmente os aspectos sobre a formação dos professores, o currículo intercultural bem com as práticas desenvolvida pelos mesmos. Os dados foram coletados através de entrevistas semiestruturadas com cinco professores, sendo (4) quatro homens e (1) uma mulher mediante assinatura do Termo de Livre Consentimento Esclarecido (TLCE).

Além desses participantes que foram entrevistados, a pesquisadora teve a oportunidade de conversar informalmente com o Cacique, senhor Severino Parintintin, além da sua esposa e da sua sogra dona Maria Parintintin que é a indígena mais velha da Aldeia.

Conforme o quadro 3, demonstraremos o perfil dos professores participantes desta pesquisa para que fique explícita a nomenclatura dos professores participantes que aparecem na língua Kagwahiva, onde os mesmos deram autorização para que pudessem ser apresentados seus discursos.

Quadro 3 - Perfil dos Professores

Nome	Sexo	Idade	Formação Profissional	Vínculo empregatício	Experiência profissional
NHÕA	M	30 anos	Ensino médio completo cursou projeto de formação de professores, nível médio, Projeto Pirayawara.	Contrato temporário.	Atua há treze anos como professor na aldeia Traíra, com carga horária de 20 horas semanais, em 2018 trabalhou com as turmas de 4 e 5 anos multisseriados.
IREHA	F	33 anos	Ensino médio completo cursou projeto de formação de professores, nível médio, Projeto Pirayawara.	Contrato temporário	Atua há treze anos como professora na aldeia Traíra, com carga horária pelo município de 20 horas semanais, em 2018 trabalhou com as turmas de educação infantil e alfabetização.
TIBIRI RE	M	29 anos	Ensino médio completo está cursando o projeto de formação de professores nível médio Projeto Pirayawara,	Contrato temporário	Atua há cinco anos como professor na aldeia Traíra, com carga horária pelo município de 20 horas, com vínculo de contrato temporário, no ano de 2018 trabalhou com as turmas de 2 e 3 anos multiseriado.
JIRAÍRA	M	27 anos	Ensino médio completo está cursando o projeto de formação de professores nível médio Projeto Pirayawara,	Contrato temporário	Atua há onze anos como professores na aldeia Traíra, com carga horária pelo município de 20 horas, sob o vínculo de contrato temporario, no ano de 2018 trabalhou com a turma de Eja multiseriado.
TUPÂN DI	M	53 anos	Ensino médio completo cursou projeto de formação de professores, nível médio, Projeto Pirayawara.	Contrato temporário	Atua há 28 anos como professores na aldeia traíra, tendo se afastado por um tempo para implementar a educação escolar em outra aldeia da etnia Tenharin, possui carga horária pelo município de 20 horas, sob o vínculo de contrato temporário, no ano de 2018 trabalhou como gestor e é um líder ativo na aldeia traíra.

Fonte: Autora (2018)

As entrevistas foram gravadas e aplicadas aos professores indígenas conforme a disponibilidade dos participantes, no período da realização da pesquisa de campo, no mês de julho do ano de 2018, no Centro Cultural que está localizado dentro do espaço da Aldeia Traíra, localizado na BR-230 - Transamazônica, no Município de Humaitá-AM. Durante as visitas de campo, foi elaborado um caderno de campo a partir das observações realizadas na aldeia.

Salientamos que cumprimos todos os requisitos legais de pesquisa de campo em área indígenas com professores indígenas. Vale pontuar que o pedido das autorizações para

realização das entrevistas foram realizadas a priori, primeiramente da FUNAI local, na pessoa do seu Domingos Sávio dos Santos, Coordenador Regional do Madeira/FUNAI, como também foi pedido a autorização SEMED Humaitá em nome de Raimunda Darque de Souza, Secretária Municipal de Educação, do mesmo modo pedimos autorização do coordenador das escolas indígenas do município de Humaitá em nome de Marivaldo Bosco Freitas do Nascimento e, por fim, foi solicitado a autorização do Cacique, líder comunitário e representante dos povos indígenas Parintintin na Aldeia Traíra senhor Severino Parintintin e, por fim, a submissão e autorização do Comitê de Ética.

Desse modo, preparamos os materiais para as entrevistas (roteiro para entrevistas, gravador, pilhas, Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TLCE), autorização, máquina fotográfica, gravador MP3 e gravador analógico para o uso e obtenção de dados para a pesquisa.

Enfatizamos que foram muitas idas à aldeia antes do período da pesquisa de campo, para que acontecesse uma aproximação gradativa da pesquisadora com os participantes assim como com o senhor Severino Cacique e líder desta aldeia.

Para que a pesquisa de campo fosse realizada a pesquisadora permaneceu na aldeia durante quinze dias consecutivos para a captação de informações sobre o aspecto histórico da aldeia, para que fosse possível compreender como é estabelecida a organização social desse povo, a pesquisadora precisou estabelecer uma aproximação para desenvolver a pesquisa de campo não participativa, como a oferta do curso de capacitação para professores indígenas oferecidos pelo NEABI.

Outro fator importante a ser destacado, são as atividades que a pesquisadora participou de forma indireta para poder compreender como o currículo intercultural se estabelece que foram as reuniões na escola e os encontros comunitários.

Essas reuniões foram realizadas entre os professores e a comunidade, reuniões que tinham como objetivo desenvolver as atividades das festas tradicionais realizadas da Aldeia Traíra, além de outras atividades que envolviam professores e a comunidade cuja a finalidade era responder algumas demandas que surgiram na aldeia no mesmo período que estava sendo feita a pesquisa de campo.

Desse modo, foi possível compreender que a comunidade e os professores tem uma aproximação e uma organização política muito forte, destacamos que este movimento dentro da aldeia foi percebido no período que a pesquisa estava sendo realizada, entre outras atividades a pesquisador foi em *lócus* na plantação e colheita do roçado dentro da aldeia, neste sentido foi possível compreender que o currículo intercultural também se constrói de maneira

efetiva a partir da relação comunidade e escola dentro de um conjunto de atividades desenvolvidas pelos professores, como também pela comunidade como um todo.

6.1 O CAMINHO DO POVO PARINTINTIN- KAGWAHIVA

O povo Parintintin está estabelecido na Terra Nove de Janeiro há muitos anos, segundo o relato feito pela indígena mais velha da aldeia, essa data foi escolhida como nome da terra, pois é uma data importante para o povo Parintintin, já que foi neste dia, segundo o relato da indígena, que se teve o primeiro contato do povo Parintintin com os brancos.

A terra Nove de Janeiro possui uma superfície de 228.777,0999(duzentos e vinte e oito mil, setecentos e setenta e sete hectares) e perímetro de 285.769,50 metros (duzentos e oitenta e cinco mil, setecentos e sessenta e nove metros e cinqüenta centímetros) (SILVA, 2013)

A primeira referência histórica aos Kagwahiva data do final do século XVIII, quando, de acordo com pesquisa de Nimuendajú, eles estavam localizados na confluência dos rios Arinos e Juruena, formadores do Tapajós. Nimuendajú (1924) reconstruiu a história do seu grupo ancestral, chamado "Cabahyba" por Martius, o qual fez uma primeira menção a eles no Tapajós em 1797. Os Kagwahiva foram expulsos do Tapajós por portugueses e Munduruku em meados do século XIX, dispersando-se na direção oeste rumo ao Madeira (Menendez 1989), onde os Parintintin estão agora situados; mas também ao rio Machado, onde Lévi-Strauss, e antes dele Rondon e Nimuendajú, encontrou os "Tupí-Cawahíb"; e, ainda, ao longo do Machado até a região central de Rondônia, em cujas terras altas estão hoje os Urueu-wau-wau, Amondawa e Karipun (ISA, 2018, s/p.)

De acordo com relatos das lideranças o povo Parintintin tinha um instinto guerreiro, eram nômades viviam separados de forma dispersa, viviam da caça e pesca com meio de subsistência, e também da agricultura, do roçado.

Essas atividades ainda são desenvolvidas até hoje como forma de garantir a subsistência da população da Aldeia Traíra. Conforme figura abaixo, o roçado é produzido pelas famílias, o que já demonstra uma modificação nesta organização. Pois segundo os relatos antes o roçado era comunitário, ou seja, pertenciam a toda a comunidade. A figura abaixo é o roçado da família do Cacique Serevino, que fica aos cuidados dos dois filhos mais velhos. Segundo o Cacique “isso é bom para eles aprenderam a cuidar da terra, saber como planta e ensinar aos mais novos”. A Aldeia Traíra possui atualmente cerca de 137 pessoas e 20 famílias.

Figura 5- Roçado da Família do Senhor Severino Cacique



Fonte: Autora (2018)

Os indígenas Parintintin viviam em pequenos grupos que se deslocavam de localidade conforme a necessidade de subsistência, para alguns indígenas eles vieram da região nordeste do Brasil, mas este fato não tem comprovação, no entanto as etnias pertencentes ao grupo Kagwahiva estão predominantemente situadas na região norte do Brasil conforme a figura 8.

Neste contexto destacamos o relato de (NHÕA) que diz:

Como meu pai contava, conta do povo Parintintin, antes de 1910 nós era um povo que vivia de um local para outro tipo aqui na 9 de janeiro e na Ipixuna, não tinha um local apropriado, a gente sempre vivia uns três dias aqui, aí passava de um local uns três quatro dias, porque o povo Parintintin que fazia as suas festas tradicionais, festa do Guerreiro, festa Menina Moça, Rituais o povo Parintintin sempre trabalhou mesmo. Então antes do contato de 1910, que foi o contato do povo Parintintin, o povo Parintintin sempre foi um povo guerreiro, eles gostavam de matar os indígenas, os próprios, os Jiahui, que é a outra etnia, eles sempre tinham esses conflitos, até porque a pouco tempo, o povo Jiahui é um povo pequeno, devidamente um povo indígena tem esse conflito direto. E tanto assim que hoje atualmente para gente lembrar um pouco do histórico nós a 09 de janeiro ali, ela foi colocada 09 de janeiro porque foi justamente quando teve o primeiro contato do povo Parintintin, foi dia 09 de janeiro.

É possível verificar que a data Nove de Janeiro é uma data especial para os Parintintin, pois foi nesta data segundo os indígenas que houve o primeiro contato pacífico entre brancos

e indígenas, este contanto teve um sentido especial visto que este povo ainda não estava fixado a terra. Neste período o povo Parintintin era nômade, entretanto, os Parintintin ficavam dentro das proximidades da terra Nove de Janeiro. Outro aspecto a ser destacado era os conflitos que existiam entre os Parintintin e outras etnias, visto que, ainda não há exatidão sobre o motivo desses conflitos, o que ficou marcado para o povo é a característica guerreira que os Parintintin sempre tiveram segundo o relato do professor NHÕA.

Dentro do contexto do Povo Parintintin é essencial entendermos as referências históricas da formação deste povo, essa construção histórica se relaciona com a atualidade. O povo Parintintin Kagwahiva ao longo dos anos esteve em guerra com outras etnias do mesmo grupo Kagwahiva por diversos fatores, segundo relatos dos líderes indígenas entrevistados.

Podemos considerar o que o povo Parintintin vem ao longo dos anos sofrendo uma forte pressão para a sua dispersão sobre esse território nacional e umas dessas causas pode ser a expansão da produção agrícola como ocorreu no conflito entre seringueiros ao longo dos 400 km do rio Madeira com os indígenas, salientamos que esta forte expansão agrícola vem se estabelecendo do Centro Oeste e do Nordeste para o norte do Brasil, pela própria expansão do capital, portanto, os indígenas vem ao longo dos últimos cem anos perdendo espaço suas terras para os produtores agrícolas, pecuárias, mineradores, madeiros, etc.

Outras etnias e outros Grupos indígenas também vêm passando por este processo de perda de território, que tem como um dos fatores a expansão da produção agrícola, este fato pode explicar os conflitos entre os Parintintin com as outras etnias que provavelmente tinha o objetivo o espaço territorial como conta (NHÕA) no relato anterior.

Logo, entendemos que este processo de migração de uma localização para outra, é a busca pela subsistência do povo Parintintin, visto que, os Parintintin vieram de outras localidades não definidas, no entanto há antropólogos que afirmam que é o povo Parintintin estavam em busca de um lugar abundante de água para sua subsistência.

A subsistência desse grupo era baseada numa economia adaptada à floresta tropical. Plantavam milho, mandioca, batata-doce, urucum, algodão, banana e mamão. Pescavam com arco e flecha e timbó e caçavam preferencialmente antas, veados e macacos. Na década de 1930, já conhecendo um pouco das suas atividades e costumes, intensificam-se as ações do contato do SPI, que possibilitam entender-se um pouco mais sobre seus costumes. Para Rubens Thomaz de Almeida (2001; 2003), no início do século XX, há uma intensificação no processo de ocupação das terras da região amazônica, impondo uma nova “ordenação espacial” sobre as populações indígenas, tendo a sua frente o governo federal por meio do seu recém-criado Serviço de Proteção aos Índios (1910). Orientados por uma leitura que pressupunha ser os povos indígenas um exemplo de um estágio atrasado e, portanto, primitivo do ser humano, as políticas públicas incidentes sobre eles deixaram de considerar a diversidade cultural e manifestada por cada povo e a necessidade de estudos que assegurassem uma atuação mais qualificada, estabelecendo uma política de incorporação desses povos a nossa sociedade “civilizada” (SILVA, 2013, p.54)

Após a verificação das definições históricas culturais da memória, vale ressaltar que a partir de 1930 o estado Brasileiro passa a construir o contato com este povo, era uma prática de aldeamento onde o governo mantia uma aproximação que tinha como objetivo controlar e manter sobre o monitoramento da area dos indígenas, com o propósito de corporificar estes indígenas a sociedade não indígena.

Neste contexto de contato e prática de aldeamentos é válido destacar sobre a localidade da aldeia Trairá que segundo relato do professor (TUPÃNDI) vem elucidar o motivo da localidade se chamar Terra Nove de Janeiro, e explicando como este processo de contato e aldeamento teve relação com a volta dos Parintintin dispersos para a Aldeia:

A Aldeia traíra não era aldeia, era um ponto para pescaria, guarda produção de sova, seringa que tinha ao lado do igarapé tinha dois centros de trabalhos em sova, quando aprontava vários blocos de sova carregava-se nas costas ate o igarapé Traíra onde ficava a canoa para transportar ate o rio Maíci mirim onde estava a aldeia YHOGI, que significa nove de janeiro porque ate esta aldeia chegava barco ou batelão chamado na época de uma embarcação de grande porte, que o comprador comprava a produção dos indígenas a troco de mercadoria. Nesta época só tinha dois casal Parintintin nesse lugar que era a família do senhor ARUKA e sua esposa e seus filhos João Bosco cândido e Manoel Lopes com sua família, que vivia junto com não indígenas, depois de muitos anos nas décadas de 1970, na abertura da rodovia BR 230 Transamazônica, começou a chegar Parintintin de outra aldeia que vinha trabalhando com não indígena na exploração de sova, aonde ia conhecendo os parentes que morava fora da área indígena, os indígenas Parintintin começaram a buscar seus familiares na aldeia canavial do rio Ipixuna assim foi aumentando as famílias, só que não era aldeia, porque os indígenas trabalhavam na produção de sova para o sustendo de suas famílias e sobrevivência em vários lugares.

Esta fala do professor Tupãndi informa como está configurada a organização social do Povo Parintintin a partir do momento que este povo se estabeleceu a aldeia Traíra uma vez que o povo se encontrava em pequenos grupos distantes entre si na terra indígena Nove de Janeiro e já haviam passado pelo processo de aldeamento nos anos de 1930.

Outro aspecto a ser apontado é da organização dos indígenas na aldeia Traíra, no sentido da produção de subsistência e da organização entre os indígenas. O processo de divisão do trabalho de subsistência ainda se preserva nos dias atuais, possuem a colheita da castanha que é feita pelos homens e do tucumã frutas próprias da região amazônica, os homens são responsáveis pelo roçado, assim como a caça e a pesca, as mulheres cuidam das habitações indígenas, das crianças e do preparo do alimento, a produção da farinha é feita coletivamente por todos na casa de farinha, que são comunitárias, todas essas informações foram captadas pela pesquisa de campo na aldeia Traíra.

Figura 6- Casa de Farinha

Fonte: Autora (2018)

Dando sentindo, essas informações salientamos que, a organização social do povo Parintintin se apresentava historicamente

Tradicionalmente, a economia kagwahiva é baseada na caça, pesca, coleta e agricultura de coivara. A pesca era feita com arco e flecha em canoas ou, durante a estação chuvosa, em plataformas triangulares (mbyotá) feitas de varas amarradas entre árvores no trecho de floresta alagado. Quando as chuvas cessam, áreas que restam alagadas na floresta são também envenenadas com timbó, e os peixes bóiam na superfície, quando são flechados. A caça, hoje feita com armas de fogo, antes era realizada com flechas. Partes da caça ou da pescaria eram distribuídas pelos caçadores de acordo com os laços familiares. Partes maiores deveriam ser trazidas para o chefe ou o sogro, que usualmente eram a mesma pessoa, que deveria distribuí-la na comunidade. Os campos para os roçados eram limpos anualmente em áreas selecionadas pelos líderes, que podiam designar locais específicos para cada núcleo familiar. Ao pedir ajuda da coletividade para limpar o terreno, um homem deveria promover uma festa em retribuição. As mulheres costumavam plantar e coletar, embora isso fosse feito em grupos familiares (ISA, 2018, s/p.)

O cuidado com o terreiro é feito coletivamente, este povo tem como característica de sua organização social como sociedade tradicional, um outro aspecto que é o da limpeza comunitária e este cuidado também se estende ao espaço escolar que se mantém limpo com a ajuda de todos os indígenas a aldeia, de maneira coletiva.

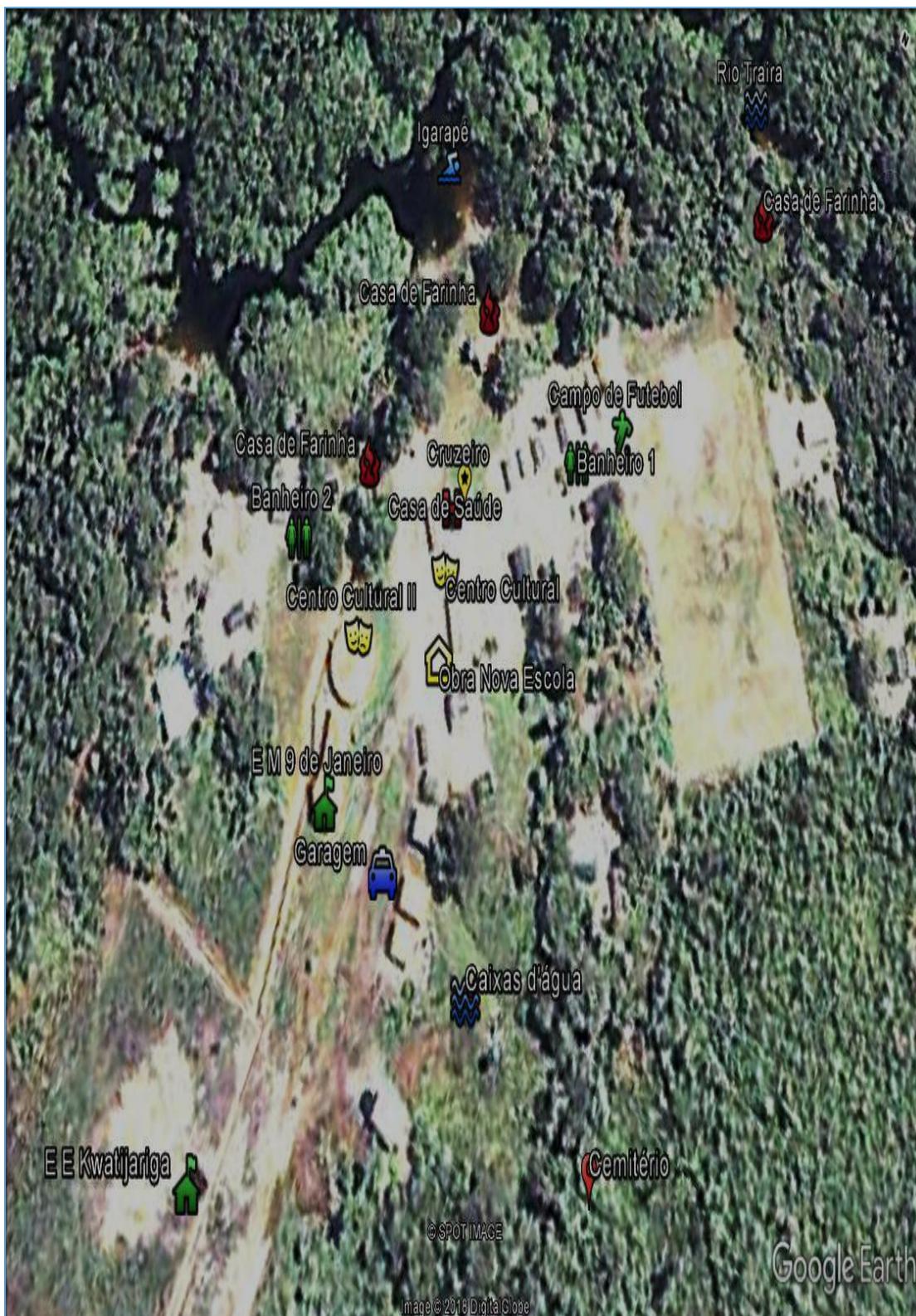
Neste contexto, fazemos relação dos aspectos atuais captados pela pesquisa de campo e os dados teóricos que trazem a luz o contexto histórico deste povo, foi possível perceber que

poucas características mudaram no que se diz respeito a organização social e as particularidades dos Parintintin como sociedade culturalmente organizada.

Para que possamos compreender como esta organizada a Aldeia Traíra, construímos um mapa conforme os dados levantados pelo GPS no mês de julho do ano de 2018.

A finalidade da figura do mapa a seguir é demonstrar as delimitações dos espaços, explicitar como esta composto a forma estrutural e social da aldeia, dentre essa composição elucidamos, as escolas, o rio, a casa de saúde, as casas de farinha e os banheiros comunitários. Para que possamos fazer um comparativo, trouxemos um esboço, um desenho feito pelas mãos professores participantes desta pesquisa, eles produziram este desenho na Figura 11 é demonstrar como eles percebem o espaço geográfico que estão inseridos.

Figura 7- Mapa da Aldeia Traíra



Fonte: Autora (2018)

Figura 8- Croqui elaborado pelos professores participantes da pesquisa



Fonte: Professores participantes da pesquisa

A partir deste comparativo podemos verificar que a aldeia Traíra, possui dois banheiros comunitários, dois centros culturais, uma casa de saúde, duas escolas sendo uma municipal e outra estadual, um campo de futebol, cemitério, tendo um rio que passa ao redor da aldeia, o rio Traíra. Percebemos como os professores possuem uma orientação espacial muito bem desenvolvida, pois conseguem perceber os espaços dentro da Aldeia.

Diante do contexto histórico visitado, e as elustrações demonstrativas consideramos que ainda há muito a ser compreendido sobre a história do povo Parintintin, no entanto dos os aspectos revisitados acima demonstram que o povo Parintintin é um povo resistente as suas origens culturais, seus misticismos simbólicos e até na sua organização social que veremos na subseção a seguir.

6.2 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR DO POVO PARINTINTIN

Partindo do pressuposto da contextualização histórica do Povo Parintintin, daremos continuidade com o conjunto histórico do surgimento da educação escolar indígena nesta localidade da terra Nove de Janeiro como o Povo Parintintin. Em conformidade com as falas dos professores indígenas entrevistados.

Ressaltamos que, conforme o Quadro 3, Perfil dos Professores, exposto na seção 6.1, observou-se um total de 5 (cinco) professores atuantes na Escola Nove de Janeiro, sendo 4 (quatro) do sexo Masculino e apenas 1(uma) do sexo feminino. Deste modo, podemos relacionar este fato a característica que se agrega a atividade docente na aldeia que é a formação de liderança.

Levando em consideração que na cultura indígena, de maneira geral, são os homens que possuem este posicionamento, entretanto essa situação vem mudando ao longo dos anos, entretanto, salientamos que o papel da mulher dentro da organização social da aldeia vem aos poucos se acentuando, porém, ainda não é tão marcante na atuação como liderança e de organização política.

Outro ponto que frisamos em conformidade aos dados organizados na tabela dos perfis dos professores acima, é o aspecto da precarização docente que estes professores estão submetidos, visto que, apesar de todos os professores já atuarem por algum tempo pelo município, todos eles ainda possui um vínculo de regime seletista com a Secretaria Municipal de Educação de Humaitá, ou seja, não possuem uma estabilidade na carreira docente, logo, no mês de dezembro, janeiro, fevereiro ficam sem receber os salários, esses aspectos caracterizam a precarização do trabalho docente.

Dessa forma é possível analisar que os professores não possuem condições mínimas

trabalho como o salário e a progressão de carreira, por exemplo. Também não possuem férias remuneradas e nem recebem horas extras, causando um desmonte no direito que estes professores possuem, visto que, exercem sua profissão docente o ano inteiro. Neste sentido destacamos que

Um quarto dos docentes que dão aulas em escolas de educação básica mantém contratos temporários com o poder público ou são terceirizados. São mais de 450 mil professores de um total de 1,8 milhão de profissionais que lecionam em unidades públicas. Quando analisado apenas o ensino médio das redes estaduais brasileiras, os temporários representam 30% do total de professores. Em algumas disciplinas, como química e física, eles preenchem 40% das funções docentes (IPEA, 2014, s/p).

Outra questão relatada pelos professores é que, eles vivem para o trabalho e se não guardarem dinheiro passam por dificuldades, pois eles, na maioria das vezes, não plantam roçado para a subsistência, já que passam o dia lecionando, tanto na Escola Nove de Janeiro quanto na outra escola Estadual Indígena Kwarijarigá que também fica localizada na Aldeia.

[...] a precarização dos contratos de trabalho na rede pública é considerado o "problema mais proeminente" do sistema educacional brasileiro. Os professores que não são efetivos chegam a receber menos, possuem pouca segurança jurídica como empregado, devem se desvincular das redes em determinado momento e não têm direitos, como por exemplo, à assistência médica, concedida aos servidores efetivos (idem, 2014, s/p).

A precarização do trabalho docente dentro do contexto dos professores indígenas faz relação direta com o sistema capitalista vigente, pois a prefeitura compra a força de trabalho destes professores e não subsidia as condições necessárias para o exercício da profissão, este contexto se concretiza pela luta de classes, ou seja, existe uma classe dos trabalhadores professores indígenas e da classe dominante que neste caso é a classe burguesa que apresenta representado pelo Estado, logo, está diretamente relacionada ao modo de produção capitalista em sua fase imperialista que, a lógica do capitalismo é condicionar os trabalhadores a condição de subalternos, comprando a força de trabalho ao mínimo valor, sem dar condições necessárias a estes trabalhadores.

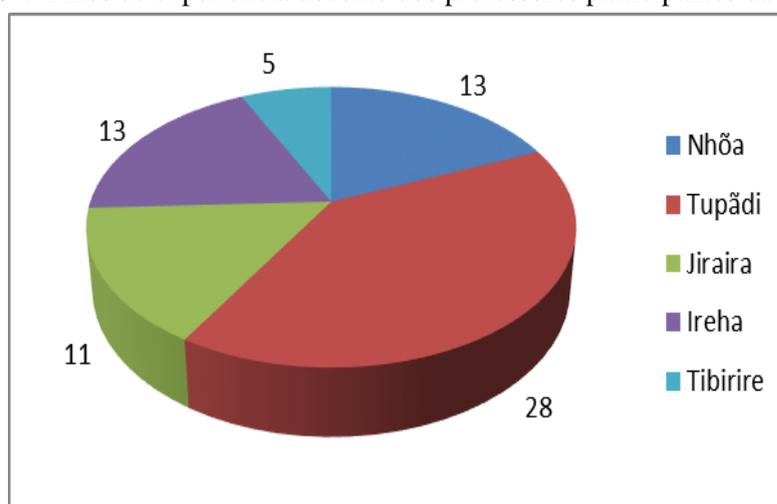
É preciso que se diga de forma clara: desregulamentação, flexibilização, terceirização, bem como todo esse receituário que se esparrama pelo "mundo empresarial", são expressões de uma lógica societal onde o capital vale e a força humana de trabalho só conta enquanto parcela imprescindível para a reprodução deste mesmo capital. Isso porque o capital é incapaz de realizar sua autovalorização sem utilizar-se do trabalho humano. Pode diminuir o trabalho vivo, mas não eliminá-lo. Pode precarizá-lo e desempregar parcelas imensas, mas não pode extingui-lo (ANTUNES, 2001, p. 38)

Esta luta de classes é custeada pela relação da superestrutura que é ideologia dominante, consolidada pela infraestrutura que no caso se apresenta como a prefeitura de

Humaitá, estes professores são uma parte de uma totalidade de professores indígenas e não indígenas brasileiros que são submetidos pelo estado, prefeituras e empresas privadas a precarização do trabalho docente, uma vez que, muitas das vezes a legislação trabalhista vigente não é cumprida, os professores trabalham sem receberem décimo, férias remuneradas e tantos outros direitos que negligenciados gerando a precarização do trabalho docente.

Outro fator importante a ser destacado perante as informações das entrevistas dos professores é a contradição que existe entre precarização do trabalho e a resistência dos professores em sua função docente, uma vez que há uma continuidade no processo de docência dos professores ao longo dos anos como profissionais na escola Nove de Janeiro, foi possível observarmos que todos os entrevistados já possuem bastante experiências na prática docente conforme o gráfico 4 a seguir.

Gráfico 4- Anos de experiência docente dos professores participantes da pesquisa



Fonte: Autora (2018)

Podemos destacar, conforme o gráfico 4 acima, que a característica da continuidade do trabalho, pela grande experiência que todos esses professores possuem na escola Nove de Janeiro na aldeia Traíra, visto que o menor tempo de experiência dos professores entrevistados foi o professor Tibiriré que possui 5 anos de experiência e ainda está cursando o projeto de formação inicial docente (magistério indígena).

Observamos também que professor Tupãdi é o mais experiente que ainda atua nesta aldeia com 28 anos de experiência, este professor foi um dos principais líderes que desenvolveu a educação escolar indígena nesta aldeia, tem uma responsabilidade maior, pois se destaca como um dos líderes no desenvolvimento das atividades desta aldeia.

Destacamos o compromisso, a responsabilidade e a continuidade do trabalho que todos professores desenvolve nesta comunidade como um todo. Sendo assim, salientamos que os

professores entrevistados são agentes políticos ativos dentro do contexto da organização social da Aldeia. Contrapondo o contexto de precarização do trabalho existente, os professores no processo de resistência e luta não abrem mão de desenvolver seu trabalho e oferecer uma educação à comunidade.

Os professores são líderes e pensam coletivamente sobre a resistência, a luta e o projeto de fortalecimento da Aldeia, dessa forma atuam no processo de ressignificação da cultura como atores que buscam o fortalecimento e a revitalização dos aspectos tradicionais, sendo atuantes no processo de etnogênese que ocorre nos dias atuais.

[...] entretanto, sabemos que é no ambiente escolar, mais especificamente dentro da sala de aula, que o professor, enquanto mediador e organizador dos conhecimentos terá o poder de mediar a construção das mais diversas representações construídas pelo seu aluno através das mais variadas atividades e recursos pedagógicos que utiliza em sala, já que as categorias de representação de identidade e diferença carregam um peso simbólico muito forte enquanto atividades que constroem e desconstróem significados. (SÁ; CORTEZ, 2012, p. 16).

Outro aspecto importante a ser ressaltado é a formação desses professores que fizeram magistério Indígena, conhecido como projeto Pira-Yawara a nível médio que é oferecido pelo Governo do Estado em conjunto com a prefeitura de Humaitá-Amazonas, esta formação é de vital importância para o desenvolvimento dos professores e o desenvolvimento das suas práticas docentes.

Vale ressaltar que um professor ainda não concluiu essa formação, uma vez que, o Estado e SEMED não conseguiram dar continuidade a oferta desta formação no calendário sequenciado.

O projeto Pira-Yawara surge como uma política pública específica no contexto do indígena amazônico com resultado de todo o movimento de luta dos professores indígenas que começaram a se articular do Amazonas nos anos de 1980, no mesmo sentido de luta dos movimentos pró-indígena que começaram a se articular nos anos 1970.

O programa tem por objetivo formar professores indígenas a partir da particularidade da cultura tradicional oferecendo aos professores subsídio de formação dentro dos aspectos tradicionais que fazem parte dos povos tradicionais indígenas.

Neste contexto, é válido destacar sobre o PIRA-YAWARA, como campo de formação, sobre a estrutura da formação do projeto destinada aos indígenas.

O Programa está estruturado da seguinte forma: Etapas Letivas Intensivas e Etapas letivas Intermediárias. Nas Etapas Letivas Intensivas, considera-se o Calendário Escolar e a realidade de cada região. Esta forma garante ao professor índio a possibilidade de estudar sem ausentar-se por longos períodos de seu posto de trabalho e assim, poder cumprir a legalidade do número de dias letivos de sua escola. O número, a duração e o cronograma dessas etapas deverão ser pensadas de maneira a não serem muitas, nem muito longas e nem muito espaçadas para que não

causem prejuízos ao processo de ensino-aprendizagem do professor índio. Estas etapas serão de ensino presencial num posto indígena ou numa aldeia do município. Nelas serão trabalhadas as disciplinas que constam da estrutura curricular, sob a orientação de docentes especialistas das diferentes áreas do conhecimento. O conjunto de atividades a serem desenvolvidas devem ter a finalidade de ajudar os professores índios a assimilarem conteúdos considerados essenciais para o crescimento pessoal e para a atuação competentes como professor de 1ª a 4ª série em escolas de aldeias indígenas. Os princípios didáticos básicos são: e considerar o nível de desenvolvimento dos professores índios. e procurar que o conteúdo trabalhado mantenha as características de objeto sociocultural real. Promover a interação em aula, fator essencial à aprendizagem, organizando as tarefas para os professores índios de forma a propiciar a circulação das informações. e proporcionar situações em que os professores índios atualizem seus conhecimentos, favorecendo intensa atividade mental que os leve a refletir e a justificar seus posicionamentos, se sintam motivados por participar de atividades que tenham sentido para eles; tenham problemas a resolver e decisões a tomar, precisando usar o que sabem sobre o assunto (informações, observações e reflexões) (SEDUC. 1998, p.36).

Neste contexto, é importante destacar que para se construir práticas interculturais os professores necessitam de formação inicial e continuada na Constituição Federal de 1988 e na LDB 9394/96.

No Amazonas é ofertado o programa de “Magistério Indígena/Projeto Pira-Yawara tem por objetivo, habilitar professores indígenas para o exercício da docência de 1º ao 5º ano em suas respectivas comunidades” (PEE-AM, 2015, p.138).

Mesmo que o magistério indígena seja uma política educacional que determina a formação como parte do projeto de educação intercultural ainda é preciso superar as contradições existentes, pois muitos dos professores ainda não possuem acesso a essa formação, ou mesmo quando foi ofertada, a formação tem o tempo muito longo, como foi ressaltado por alguns professores nas entrevistas que chegou a durar 10 anos.

Isso demonstra a falta de compromisso dos políticos com a comunidade indígena, como também um planejamento adequado a realidade das aldeias.

Conforme o quadro 2 abaixo, podemos verificar a quantidade de professores formados no Estado do Amazonas até 2015, segundo dados do Plano Estadual de Educação do Estado do Amazonas (PEE/AM)

Quadro 2- Professores indígenas formados no ano de 2015

Fonte: PEE/AM, 2015

Conforme o quadro 2, podemos observar, o número de professores formados ainda é

Nº DE POVO	PROFESSORES FORMADOS	PROFESSORES EM FORMAÇÃO	ESTIMATIVA DE FORMAÇÃO INICIAL 2015
51	840	1.035	600

muito incipiente, pois não atende a maioria das comunidades indígenas deste Estado. No caso da Etnia Parintitin, somente uma professora possui graduação em Licenciatura Intercultural, e exerce suas atividades na Aldeia Pupunha. Neste sentido, destacamos no quadro a seguir as

etnias presentes no estado do Amazonas.

Quadro 1- Etnias presentes no Estado do Amazonas

01. Apurinã	14. Hi-Marima	27. Katukina	40. Mayoruna	53. Tenharin
02. Arapasso	15. Hupdã	28. Katuwixi	41. Miranha	54. Tikuna
03. Arara	16. Jamadi	29. Axuyana	42. Miri-Tapuia	55. Torá
04. BanawaYafi	17. Jarawara	30. Kokama	43. Munduruku	56. TsohomDjapá
05. Baniwa	18. Juma	31. Korubo	44. Mura	57. Tukano
06. Baré	19. Juriti-Tapuya	32. Kubeo	45. Parintintin	58. Tuyuka
07. Bará	20. Kaixara	33. Kulina	46. Paumari	59. Waimiri-Atroari
08. Barassara	21. Kampeba	34. Kuripaco	47. Pirahã	60. Wai-Wai
09. Deni	22. Kanamari	35. Maku	48. Piratapuya	61. Wanano
10. Dessana	23. Kanamanti	36. Makuna	49. Sateê-Mawé	62. Werekena
11. Diahui	24. Karafawyana	37. Maraguá	50. Siriano	63. Wilota
12. Dow	25. Karapanã	38. Marubo	51. Siuici-apuia	64. Yanomami
13. Hixkariana	26. Katukuia	39. Matis	52. Tariana	65. Zuruwahã

Fonte: PEE/AM 2015, p. 136).

Conforme o quadro 03, destacamos que, no Amazonas existem 65 (sessenta e cinco) etnias diferentes, dentre estas etnias os Parintintin. Outro ponto importante ligado à formação dos professores indígenas pelo programa Pira-Yawara é a base que esta formação constrói com relação à formação de líderes indígenas, que conseguem se posicionar com agentes que lutam e resistem às relações ideológicas hegemônicas e coloniais que estão inseridos, este fato fica claro nos discursos e ações desses professores no sentido da construção do currículo oculto, ou seja, o currículo para além do espaço escolar.

As relações entre o Estado brasileiro e as sociedades indígenas, no Brasil, construídas historicamente, apresentam-se em dois paradigmas: o primeiro, da assimilação, dominação e homogeneização; o segundo, o pluralismo cultural com perspectivas de reconhecimento, da afirmação de uma sociedade nacional multilíngue e pluricultural, na qual os povos indígenas constituem-se em uma parcela considerada, tendo como marco os princípios constitucionais consolidados com a promulgação da Constituição Federal (1988), que garantiu aos povos indígenas o direito à cidadania, identidade étnica e o direito a uma educação escolar diferenciada, específica, intercultural e bilíngue. (CRFB.Arts. 210, 215, 231 e 232, 1988) (PEE/AM, 2015, p. 136).

Quando a formação inicial dos professores, os mesmos relatam que acontece de forma muito fragmentada. Atualmente alguns indígenas estão em formação para o Magistérios indígena. Os professores falam da necessidade de cursar o ensino superior específico, neste contexto vale destacar que apenas uma professora do povo Parintintin cursou graduação intercultural indígena, esta professora é gestora da escola Municipal Indígena São José que

esta localizada na aldeia Pupunha.

Dando continuidade a história da educação escolar do Povo Parintintin, é relevante contextualizarmos o processo de construção da educação escolar que começou com pouca estrutura, ainda não havia luz na localidade e o acesso à aldeia ainda era feito pelo rio Traíra, que é um afluente do Rio Madeira. A educação escolar indígena nesta aldeia tem uma história própria de lutas e resistência, em sua construção histórica, que também está relacionada ao movimento dos professores indígenas e no mesmo sentido aos movimentos indígenas nos anos de 1980-1990.

A Aldeia Parintintin foi se estabelecendo em sua organização social concomitantemente com o processo da construção da educação escolar levando em consideração que o povo Parintintin estava anteriormente a este período, disperso na área da Terra Indígena Nove de Janeiro.

Segundo relato do (TUPÃNDI):

No período de 1989 iniciou – sea educação escolar com ideias e proposta da comunidade do povo Parintintin que foi implantado a educação com objetivo de ensinar as crianças e adultos, para ter conhecimentos à educação da sociedade indígenas e não indígena dessa localidade, sendo que tinha próprio parente conhecedor da educação que no mesmo estava estudando na cidade de Porto Velho – RO, para atuar na sala de aula, com professor indígena, começou há alfabetizar as crianças na língua materna e língua portuguesa as matricula dos alunos se deram por contas de 06 crianças e 08 adultos, onde encontrou cinco famílias Parintintin no total de 25 pessoas entre as crianças e adultos na Aldeia Traíra. Foi então que os alunos tiveram o conhecimento de aprender a ler, escrever, contar e desenvolver seus conhecimentos, nesta época não tinha escola, a educação foi lecionada na casa da liderança senhor Domingos Parintintin, que tinha uma sala de visita na casa, as aulas eram ministradas a noite com turma única e a iluminação se dava com lamparinas um tipo iluminação apenas, velas e lampião.

O Indígena que iniciou esse processo de implementação da escola foi o senhor Natalício Parintintin, que teve apoio do CIMI de Rondônia para estudar na Escola Salesiana em Porto-Velho. Professor Natalício nos relatou que teve muitas dificuldades, pois não havia um espaço para que as aulas acontecessem na aldeia, logo eles usaram uma tapera velha e depois com o tempo essa escola se mudou para a casa do senhor Domingos Parintintin, com o passar dos anos o município disponibilizou ao povo Parintintin o material para a construção da própria escola. No entanto, como o acesso era difícil o material se perdeu visto que a canoas que traziam esse material para a aldeia eram pequenas e não suportavam peso afundando, foi um sofrimento como me foi relatado.

Neste início não se tinham turmas separadas por series ou idade, todos se reuniam a noite para estudar sob a luz de lamparina, estudar inclusive a língua Tupi, que o professor Natalício ensinava. As aulas não poderiam acontecer em outro horário, pois todos tinham seus

afazeres, com a plantação, a caça, o artesanato artesanatos como: peneira, paneiro, vassoura, cesto, abano, esteira, saia cocar e instrumentos musicais, dentre outros. Desse modo, é válido ressaltar que o trabalho, no contexto da cultura indígena, é apenas para a subsistência tendo outra dimensão social relevante com os pressupostos culturais peculiares.

Segundo relato do (TUPÃNDI):

Assim com varias atividades a serem trabalhados junto com a comunidade junto com a comunidade, cacique e lideranças Parintintin, durante o dia os homens trabalhava em mutirão nos roçados comunitários da comunidade junto com professor para roçar, derrubar e plantar vários tipos plantação e assim durantes essa atividades da roça ser escolhia duas pessoas para ir atrás de alimentos para pessoas que ficava trabalhando no roçado e para próprio sustendo da comunidade em geral, as mulheres eram divididos para suas atividades uns para preparar o almoço e janta para os trabalhadores dos roçados, outras para fazer a limpeza da aldeia e as mulheres mais velhas eram pra ensinar as crianças nos feitos de artesanatos, assim o professor começou a organização de seu povo Parintintin com a educação alfabetizando, trabalhando em grupo e revitalizando a cultura Parintintin, que contadas pelo Parintintin mais velhos o senhor Paulino Parintintin que era conhecedor das historias antigas e cacique geral do povo Parintintin, com ideias do professor junto com a comunidade, lideranças e cacique reuniram – se para construir uma pequena escola na aldeia traíra.

Podemos perceber que houve um processo de etnogênese, pois as práticas culturais foram se fortalecendo cada vez mais, no sentido do processo de uma ressignificação cultural acompanhando o início do processo da educação escolar indígena, assim como fortalecimento da organização social levando em consideração a aplicação dos afazeres comunitários como foi relatado pelo professor Tupãndi, neste mesmo sentido houve um fortalecimento da educação indígena como aspecto que está intrínseco nessa organização cultural.

Dessa forma, o trabalho é um fator fundamental no contexto da construção e ressignificação da cultura tradicional, ele é dividido e comunitário, como organismo de resistência do povo. O trabalho desenvolvido pelos indígenas dentro do contexto cultural não se desenvolve conforme o sistema neoliberal ocidentalizado, a sociedade indígena não está dividida em classe trabalhadora ou burguesa, os que detêm ou não os meios de produção, a lógica do trabalho dentro da cultura indígena é a resistência e o fortalecimento da cultura de maneira comunitária e dentro dos preceitos étnicos do povo. Mesmo sabendo que existe uma grande interferência das concepções não indígena, pois percebemos por exemplo a organização das casas, agora estão dispostas, mas em linha reta, não sendo visto a organização em círculo, como relata alguns indígenas.

O trabalho tem um papel central dentro do método materialismo dialético, pois o está intrínseco na luta de classe, na produção material do homem, bem como no processo de alienação, o trabalho dentro deste contexto tem dois pontos fundamentais. O primeiro se dá a partir do trabalho com mecanismo de dominação ou alienação, dessa forma o trabalho se

apresenta como meio de produção em massa onde o trabalhador se torna parte daquilo que ele produz logo o trabalhador se torna um objeto do mercado, alienado, onde vende sua força de trabalho ao valor mínimo gerando lucro para o burguês, dentro da lógica da mais valia.

O segundo aspecto é o trabalho como parte que constrói o homem dentro do seu desenvolvimento integral, o trabalho como meio que constitui o homem como ser histórico onde o próprio homem por meio do trabalho se emancipa, se liberta e se organiza como prática para o seu desenvolvimento político e social que está fora da lógica do capitalismo.

Neste sentido, destacamos que há uma relação dialética de superação entre essas duas formas que o trabalho se apresenta dentro do método crítico, no entanto estas duas formas se confrontam ideologicamente. A educação com o interesse da manutenção do sistema capitalista ou a educação para o desenvolvimento da emancipação para o desenvolvimento do homem em suas práticas políticas e sociais, neste sentido destacamos que,

[...]. Os povos indígenas possuem espaços e tempos educativos próprios, dos quais participam as pessoas, a família, a comunidade e outras instituições sociais em interação, sendo a educação assumida como responsabilidade coletiva. As maneiras de educar são diferentes, assim como são distintas as culturas indígenas e para essas diferenças que a instituição escolar precisa se abrir. Florestan Fernandes e Bartomeu Melia, entre outros, indicaram algumas características que podem ser atribuídas a educação indígena. Ela é *processual*: ao longo de sua vida uma pessoa está sempre aprendendo. Ela é *viva e exemplar*: aprende-se pela participação na vida, observando e agindo, e nesse processo toda a comunidade se responsabiliza em tornar a pessoa um membro social pleno. Estes autores afirmam também que o fundamento da educação indígena é a *tradição e a memória coletiva* atualizada nas palavras dos mais velhos. As sociedades indígenas têm por base a oralidade, ou seja, produzem e transmitem seus conhecimentos, saberes e herança cultural pela palavra, o que não significa que não existam também outras formas de registro. (PORANTIN, 2015, p.1)

A primeira escola foi feita pelas próprias mãos dos indígenas que construíram essa escola conforme os seus costumes com características que lhe é próprio e este fato é um aspecto relevante para eles como percebemos pelos relatos, pois eles sabem e souberam o valor da educação para o desenvolvimento e continuidade deste povo.

Segundo relato do (TUPÃNDI):

Como as ideias do professor Natalício junto com a comunidade, lideranças e cacique reuniram – se para construir uma pequena escola na aldeia traíra, aonde foi feita essa escola com cobertura de palha, piso de barro e paredes de ripas de paxiúbas, depois de construída a escola a comunidade fez sua inauguração com a 1ª dança cultural Parintintin depois de muitos anos e assim registrando com nome da escola de 09 de janeiro.

Este acontecimento se deu em meados dos anos 1995, esse fato mostra o tamanho da luta e da sua organização como povo indígena que sempre assumiu a responsabilidade do fortalecimento da sua etnia.

A educação foi pensada e construída de maneira extensiva e totalizante, pois a

estrutura, o comprometimento, a proatividade diante da comunidade é um fator primordial dentro desta conjuntura de construção e resignificação cultural que se deu através do movimento de criação da educação e do fortalecimento da educação indígena e escolar de uma maneira mais efetiva. Atualmente a educação do Povo Parintintin conta com quatro escolas, sendo uma Estadual que fica localizada na aldeia Traíra, juntamente com a escola Municipal Indígena Nove de Janeiro que foi o objeto de estudo desta pesquisa e mais duas escolas municipais que são a Escola Municipal Indígena São José que fica na aldeia indígena do Pupunha, e a Escola Municipal Indígena Idethe que fica localizada na aldeia Indígena do Canavial, essa escola peculiarmente é pequena, a aldeia tem uma pequena população, segundo os dados que foram dados pela SEMED do Município de Humaíta-AM.

A seguir demonstramos os quadros que estão informando os dados de todas as escolas que ofertam a educação básica para o povo Parintintin no Sul do Amazonas.

Quadro 2 – Quantitativo de alunos por série na Escola Municipal Nove de Janeiro no ano de 2018

Escola Municipal Indígena Nove de Janeiro							
Séries	Educação Infantil I	Educação Infantil II	1°	2°	3°	4°	5°
Número de alunos	03	03	02	02	04	05	04
Total de alunos	23						

Fonte: SEMED (2018)

Quadro 3- Quantitativo de alunos por série na Escola Estadual Indígena Kwatijariğa no ano de 2018

Escola Estadual Indígena Kwatijariğa						
Séries	6°	8°	9°	1 °	2°	3°
Número de alunos	5	6	6	10	5	10
Total de alunos	32 alunos					

Fonte: SEMED (2018)

No quadro 4 e 5 refere-se as escolas localizada na Aldeia Traíra. Esta duas escolas, uma municipal e outra estadual, ofertam educação da Educação Indantil ao Ensino Médio. Como podemos perceber existe uma demanda expressiva de alunos nesta Aldeia, somando 55 alunos

Quadro 4- Quantitativo de alunos por série na Escola Municipal Indígena São José no ano de 2018

Escola Municipal São José										
Séries	Educação Infantil	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º
Número de alunos	03	07	03	06	06	10	10	03	03	00
Total de alunos	48 alunos									

Fonte: SEMED (2018)

Quadro 7- Quantitativo de alunos por série na Escola Municipal Indígena Idethe no ano de 2018

Escola Municipal Indígena Idethe										
Séries	Educação Infantil	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º
Número de alunos	03	03	02	04	02	04	06	07	03	01
Total de alunos	35 alunos									

Fonte: SEMED (2018)

Conforme os quadros acima, a escola indígena que mais possuiu alunos no ano de 2018 segundo os dados oferecidos pela SEMED de Humaitá-AM, foi a escola indígena São José, essa escola teve no total 48 alunos entre indígenas e não indígenas, esta escola tem uma particularidade, pois possui uma miscigenação de alunos indígenas e não indígenas, outro aspecto a ser destacado dessa escola é sua gestora que além de organizar a escola, ela exercer o papel de cacique da aldeia, diferente de todos os cenários visitados, no contexto do Povo Parintintin.

A escola que menos possui alunos no ano de 2018 foi a escola Municipal Indígena Idethe, esta escola só tem alunos indígenas que no total são 35, o ensino tanto do fundamental I e II são feitos pelo ensino multiseriado, o ensino é ministrado por dois professores indígenas. O quantitativo de alunos e indígenas nesta aldeia é menor, a localidade desta aldeia é a mais afastada do perímetro urbano todas as outras aldeias do povo Parintintin e possui um difícil acesso.

Como é possível visualizar, a aldeia Traíra é a única aldeia que possui duas escolas, uma estadual que oferece o ensino fundamental II e o ensino médio intermediado pelo IPTV que é o ensino médio a distância, e a outra que oferta a educação infantil e o ensino fundamental I, logo, somando os alunos da Escola Municipal Indígena Nove de Janeiro com os alunos da Escola Estadual Indígena Kwatijariğa se obtêm um universo de 55 alunos Parintintins, desse modo concluímos que, a aldeia traíra dentre as outras aldeias Parintintins é a aldeia que mais possui alunos matriculados e estudando.

Dando continuidade a educação escolar indígena no contexto do povo Parintintin na próxima subseção falaremos sobre a educação escolar indígena na Escola Municipal Nove de Janeiro nos dias atuais e como este povo constrói seu currículo intercultural.

6.3 O CURRÍCULO ESCOLAR DO POVO PARINTINTIN

No Brasil, desde o século XVI, a oferta de programas de educação escolar às comunidades indígenas esteve pautada pela catequização, civilização e integração forçada dos índios à sociedade nacional. Dos missionários jesuítas aos positivistas do Serviço de Proteção aos Índios, do ensino catequético ao ensino bilíngüe, a tônica foi uma só: negar a diferença, assimilar os índios, fazer com que eles se transformassem em algo diferente do que eram. Nesse processo, a instituição da escola entre grupos indígenas serviu de instrumento de imposição de valores alheios e negação de identidades e culturas diferenciadas. Só em anos recentes esse quadro começou a mudar. Grupos organizados da sociedade civil passaram a trabalhar junto com comunidades indígenas, buscando alternativas à submissão desses grupos, como a garantia de seus territórios e formas menos violentas de relacionamento e convivência entre essas populações e outros segmentos da sociedade nacional. A escola entre grupos indígenas ganhou, então, um novo significado e um novo sentido, como meio para assegurar o acesso a conhecimentos gerais sem precisar negar as especificidades culturais e a identidade daqueles grupos. Diferentes experiências surgiram em várias regiões do Brasil, construindo projetos educacionais específicos à realidade sociocultural e histórica de determinados grupos indígenas, praticando a interculturalidade e o bilingüismo e adequando-se ao seu projeto de futuro (GRUPIONI, 2002, p. 29).

A educação escolar indígena intercultural foi uma grande conquista do movimento dos povos Indígenas, um avanço para a construção da educação escolar indígena como uma política educacional que reconhece a educação como fator fundamental para a resistência, promoção e ressignificação para da cultura tradicional dos povos indígenas no Brasil, elevando a educação do estado progressista e assimilacionista, para o formato de educação que respeitasse os povos indígenas em sua cultura tradicional quebrando um paradigma historicamente construído durante o processo de colonização do Brasil, este passo foi uma grande conquista para o movimento de reconstrução e fortalecimento da cultura indígena no Brasil.

Neste sentido, iremos tecer nesta subseção a relação sobre o que está posto nas políticas públicas referentes à educação escolar indígena e o currículo como se apresenta no contexto do Povo Parintintin na escola Nove de Janeiro, desse modo, destacamos que, o currículo Escolar do Povo Parintintin possui varias dimensões no sentido das práxis desenvolvidas pelos professores indígenas Parintintin como foi observado durante a pesquisa de campo, visto que a educação escolar esta diretamente relacionada com a educação indígena no contexto dos povos tradicionais a educação acontece também para além do espaço escolar.

É importante destacar também que não existe nenhum material didático desenvolvido conforme a especificidade do currículo intercultural, há uma negligência pautada pelas contradições entre a legislação e a consolidação factual dos direitos dos povos indígenas. No entanto, como prática de superação deste aspecto específico, os professores constroem estratégias lúdicas com materiais próprios para que possa ser trabalhado em sala de aula, com a finalidade de promover processos educativos de maneira diferenciada e intercultural conforme a demanda específica do povo, uma vez que, para este povo a cultura é primordial e deve estar inserida dentro das práticas educativas construídas por ele.

Deste modo, destacamos que,

Coerente com a afirmação do princípio de reconhecimento da diversidade cultural, a Lei nº 9.394/96 – Diretrizes e Bases da Educação Nacional – define como um dos princípios norteadores do ensino nacional o pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, garantindo às escolas indígenas um processo educativo diferenciado e respeitoso de sua identidade cultural e bilíngüe. O § 3º do art. 32 assegura às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. O art. 78 afirma que a educação escolar para os povos indígenas deve ser intercultural e bilíngüe, visando à reafirmação de suas identidades étnicas, à recuperação de suas memórias históricas, à valorização de suas línguas e ciências, além de possibilitar o acesso às informações e aos conhecimentos valorizados pela sociedade nacional. O art. 79 prevê que a União apoiará técnica e financeiramente os sistemas indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa (...) planejados com a audiência das comunidades indígenas (...), com os objetivos de fortalecer as práticas socioculturais e a língua materna (...), desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades (...), elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado. A Escola Indígena é uma experiência pedagógica peculiar, e como tal deve ser tratada pelas agências governamentais, promovendo as adequações institucionais e legais necessárias para garantir a implementação de uma política de governo que priorize assegurar às sociedades indígenas uma educação diferenciada, respeitando seu universo sociocultural (Decreto nº 1.904/96 que institui o Programa Nacional de Direitos Humanos). As escolas situadas nas terras indígenas só terão direito ao pleno acesso aos diversos programas que visam ao benefício da Educação Básica se forem consideradas na sua especificidade. Isso só se concretizará por meio da criação da categoria Escola Indígena nos respectivos sistemas de ensino (GRUPIONI, 2002, p. 47).

Dentro deste aspecto legal, o Estado Brasileiro nos níveis municipal e estadual, é responsabilizado por lei, no desenvolvimento e na promoção dos pontos que compreendem a construção e o desenvolvimento dos materiais didáticos, das escolas indígenas, como diz no art. 79 da Lei de Diretrizes e bases da educação, a Lei 9.394/96 que é elaborar e publicar sistematicamente o material didático específico e diferenciado das escolas indígenas.

Desse modo, o município de Humaitá-AM é responsável para o cumprimento e o desenvolvimento da educação básica das séries iniciais, logo, deveria cumprir o que a legislação Brasileira proferi para o desenvolvimento da educação escolar indígena, uma vez que, esta educação é diferenciada, pautada no processo da interculturalidade, ou seja, a educação escolar indígena é desenvolvida dentro dos processos culturais dos povos indígenas,

respeitando a cultura tradicional de povo.

Uma vez que, mesmo este povo tendo o direito ao material didático específico os indígenas Parintintin não tem acesso a esse material que deveria ser produzido conforme a legislação prevê, dentro do contexto da interculturalidade esse ponto específico de materiais próprios didáticos específico traz grandes problemáticas dentro da efetivação da interculturalidade, como relata professora (IREHA):

A escola do estado tem um currículo que esta inserido o ensino da língua materna, este livro que trabalhamos não contextualize a realidade indígena porem nós fazemos isso, só não é a mesma coisa, gostaríamos que estivesse livros que falassem sobre a arte da cultura por exemplo, muita coisa é perdida por não termos esse material.

E professor (NHÕA):

Esse material didático que usamos não compreende nossa cultura, a gente professor tem muita dificuldade pois esse livro didático que a gente usa não é apropriado para nosso povo nem para nossa educação, ele não fala nada da nossa cultura. É difícil.

Todos os professores que foram entrevistados nos relataram os obstáculos que enfrentam ao lecionar sem um livro apropriado. A Educação intercultural dos povos indígenas como posta na Lei 9.394/96 não se efetiva para este povo e este fator gera um problema na construção das aulas, pois os professores precisam por si só, reorganizar os conhecimentos para que possam desenvolver os conteúdos com os alunos.

Outro ponto que ficou evidente durante a pesquisa de campo foi a proatividade que todos os professores apresentam para que as aulas sejam efetivamente pautadas na interculturalidade em todos os seus aspectos. Diante dessas dificuldades citadas acima destacamos quais são os pilares e características da educação intercultural indígena mencionadas conforme o Referencial Curricular Nacional para as escolas indígenas (1998) afirma as seguintes características:

Comunitária:

Porque 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. Inclui liberdade de decisão quanto ao calendário escolar, à pedagogia, aos objetivos, aos conteúdos, aos espaços e momentos utilizados para a educação escolarizada.

Intercultural:

Porque deve reconhecer e manter a diversidade cultural e lingüística; promover uma situação de comunicação entre experiências socioculturais, lingüísticas e históricas diferentes, não considerando uma cultura superior à outra; estimular o entendimento e o respeito entre seres humanos de identidades étnicas diferentes, ainda que se reconheça que tais relações vêm ocorrendo historicamente em contextos de desigualdade social e política.

Bilingue/multilingue:

Porque as tradições culturais, os conhecimentos acumulados, a educação das gerações mais novas, as crenças, o pensamento e a prática religiosos, as

representações simbólicas, a organização política, os projetos de futuro, enfim, as reproduções socioculturais das sociedades indígenas são, na maioria dos casos, manifestadas através do uso de mais de uma língua. Mesmo os povos indígenas que são hoje monolíngues em língua portuguesa continuam a usar a língua de seus ancestrais como um símbolo poderoso para onde confluem muitos de seus traços identificatórios, constituindo, assim, um quadro de bilingüismo simbólico importante.

Específica e diferenciada:

Porque concebida e planejada como reflexo das aspirações particulares de povo indígena e com autonomia em relação a determinados aspectos que regem o funcionamento e orientação da escola não-indígena (RCNEI, 1998, p. 24-25).

Conforme o observado pela pesquisa de campo, a Escola Nove de Janeiro através dos seu gestor e seus professores procuram desenvolver todos os aspectos que estão intrínsecos no desenvolvimento do currículo intercultural, visto que escola Nove de Janeiro é comunitária, pois agrega em seus processos os pais, a família e a comunidade, constrói atividades conjuntamente. A escola apresenta uma postura democrática com participação de todos, foi possível observar que há uma responsabilidade de todos na educação das crianças e jovens nesta Aldeia.

A Escola Nove de Janeiro é Intercultural, pois confirmar-se por princípios educativos onde desenvolve as crianças dentro dos processos da cultura tradicional como também constrói princípios onde a cultura ocidental também é incluída promovendo a interrelação das culturas com respeito às diferenças e ao mesmo tempo estimulando a importância de ser fazer indígena nos dias atuais.

O aspecto do bilingüismo e o respeito da língua materna é o ponto mais fragilizado dentro do processo de interculturalidade no contexto da Escola Nove de Janeiro, pois segundo conversas informais com os professores, a língua materna não é mais utilizada com tanta frequência pelos indígenas nesta aldeia, um ponto importante a ser elucidado sobre este aspecto é que a aula para se aprender a língua materna acontecia com frequência com o antigo cacique que ia a escola ensinar as crianças, no entanto este senhor já faleceu e estas aulas não acontecem mais com tanta frequência. O gestor da escola nos relatou que não continuou esse processo de aulas para estimular os alunos a aprenderem a língua materna, pois tem muitas outras responsabilidades assim como o cacique atual.

No que se refere ao bilingüismo, todos os professores que atuam na Escola Nove de Janeiro falam a língua materna, mas dentro dos processos educativos eles usualmente se comunicam em português, estes professores comentam que a língua tem sua particularidade específica por isso a língua precisa ser aprendida de maneira gradual, entretanto esses professores não possuem tempo para construir as aulas com este intuito.

Neste mesmo sentido é possível compreendermos que a escola Nove de Janeiro se compõe como específica e diferenciada no contexto da educação intercultural, dentro das possibilidades existentes na totalidade do povo Parintintin, pois há um trabalho construído coletivamente entre os pais, professores, gestor e a comunidade que buscam desenvolver processos educativos dentro e fora da escola que integram os aspectos da cultura tradicional indígena com fator crucial do desenvolvimento da educação como também a interrelação da cultura tradicional e a cultura não indígena.

Dessa maneira, observamos que à escola Nove de Janeiro cumpre os aspectos que compõe a educação intercultural, no entanto há constrações e conflitos a serem superados uma vez que o Estado Brasileiro não dá o subsídio necessário para que a educação intercultural seja efetivamente desenvolvida em sua totalidade, conforme a legislação prevê.

Este cenário de dicotomia entre o que a legislação prevê, e o que é efetivamente executado pelo Estado tem relação direta com a forma que o Brasil, nos dias atuais, se posiciona sobre a questão dos direitos dos povos tradicionais, visto que, o estado Brasileiro vem negligenciando ao cumprimento dos direitos dos povos indígenas.

Neste sentido, o povo Parintintin se apresenta como uma parte de uma totalidade, pois há muitos povos como este povo que vive na mesma situação, ou seja, não possuem material específico e diferenciado para a construção da sua educação intercultural, dos povos Povos Kagwahiva que vivem no município de Humaitá. Neste sentido, destacamos o posicionamento dos professores e a importância da educação intercultural.

Conforme NHOÃ:

Hoje eu avalio assim: A educação indígena começa lá na sua casa, ela é cotidiana, né? A educação escolar indígena é aquilo que o aluno vem e aprende na escola, aí nós temos que avaliar o currículo intercultural. Vamos pegar um exemplo do livro didático. Já que nós vamos trabalhar com o livro didático, o que que podemos trabalhar dentro dele e fazer uma comparação da realidade nossa, né? Então como eu disse, os currículos que vêm hoje das escolas públicas, eles são bem aproveitados, só que tem coisas que você não está trabalhando dentro da sua da realidade, né?

Dentro do processo político da educação intercultural desenvolvido pelas práxis dos professores, há um posicionamento político contra-hegemônico, logo, a educação intercultural é uma referência importante para o desenvolvimento de luta e constância para a consolidação da cultura.

Neste sentido, no contexto da pesquisa de campo este aspecto se tornou evidente, os Parintintin como povo, tem consciência da opressão que existe entre os não indígenas e o povos indígenas e sabem a importância da educação intercultural como caminho de resistência do povo as suas tradições culturais, uma vez que, a educação intercultural dentro

de uma perspectiva de práxis política emancipatória desenvolve nos povos indígenas uma resignificação sobre o processo de reconhecimento e do fortalecimento da cultura tradicional que se configura como processo de etnogênese.

Este processo de etnogênese está diretamente relacionado com a proposta do currículo intercultural da escola Nove de Janeiro, esta relação se encaminha através do trabalho desenvolvido pelos professores, dessa forma o trabalho tem um aspecto central no desenvolvimento do Currículo Intercultural, pois dentro da sociedade indígena a escola não é o único espaço de aprendizagem, este currículo intercultural é desenvolvido dentro e fora do espaço escolar a partir dos seguintes princípios,

Entre os povos indígenas, a educação se assenta em princípios que lhes são próprios, dentre os quais:

- uma visão de sociedade que transcende as relações entre humanos e admite diversos "seres" e forças da natureza com os quais estabelecem relações de cooperação e intercâmbio a fim de adquirir - e assegurar – determinadas qualidades;
- valores e procedimentos próprios de sociedades originalmente orais, menos marcadas por profundas desigualdades internas, mais articuladas pela obrigação da reciprocidade entre os grupos que as integram;
- noções próprias, culturalmente formuladas (portanto variáveis de uma sociedade indígena a outra) da pessoa humana e dos seus atributos, capacidades e qualidades;
- formação de crianças e jovens como processo integrado; apesar de suas inúmeras particularidades, uma característica comum às sociedades indígenas é que cada experiência cognitiva e afetiva carrega múltiplos significados - econômicos, sociais, técnicos, rituais, cosmológicos (RCNEI, 1998, p. 21).

O currículo do povo Parintintin é pautado na educação intercultural, pois o povo indígena vem se posicionando de maneira resoluta, dentro da lógica da dialogicidade pois esta educação intercultural mediada pela lógica da dialogicidade entre professores, pais e comunidade vem contribuir para superar a condição de opressão que os povos indígenas ainda vivem atualmente.

Desse modo, destacamos também que, a educação articulada pelo currículo tradicional progressista não atende as demandas dos povos indígenas, neste sentido, entendemos que, o currículo intercultural se apresenta como uma possibilidade capaz de compreender e desenvolver os povos indígenas dentro da sua cultura tradicional. O currículo intercultural crítico é uma alternativa para o desenvolvimento dos povos indígenas dentro da perspectiva da cultura e como cidadãos brasileiros, para que estes povos possam exercer a cidadania assim como poder viver conforme a sua cultura.

A educação intercultural crítica é uma constância da prática libertária de superação da opressão que os povos indígenas precisam construir, visto que, a interculturalidade crítica é a base que pretende subsidiar o processo de insurgência que visa superar as violências sofridas pelos povos indígenas ao longo da história. Neste sentido o trabalho tem um papel crucial

dentro do contexto do currículo intercultural, pois permeia originalmente a consolidação do homem em ser político, cultural, histórico e social, desse modo, o homem se produz historicamente e socialmente por meio do trabalho. Conforme a fala do professor (NHOÃ):

O objetivo da Escola Nove de Janeiro do povo Parintintin, é formar o cidadão Parintintin para lutar por dos seus direitos e deveres, conhecer a realidade, conhecer o mundo, formar um cidadão que sabe defender sua cultura.

Essas práticas emancipatórias pretendem fazer uma transformação das estruturas sociais, no sentido dar voz aos povos indígenas, não apenas no âmbito da legitimidade, mas com relação ao modo como os indígenas são tratados pela sociedade não indígena, superando os estereótipos e preconceitos que existem na sociedade brasileira. Assim,

[...] esta luta somente tem sentido quando os oprimidos, ao buscar recuperar sua humanidade, que é uma forma de criá-la, não se sentem idealisticamente opressores, nem se tornam, de fato, opressores dos opressores, mas restauradores da humanidade em ambos (FREIRE, 1987, p. 16).

Neste sentido, a práxis pedagógica intercultural pode possibilitar uma proposta educacional mediada pela valorização dos conhecimentos culturais e suas relações na sociedade brasileira.

As culturas tradicionais oprimidas precisam ter voz, visibilidade para serem libertas das subalternizações históricas, sem as amarras da classificação ou das comparações, visto que, as culturas são construídas de maneiras únicas e singulares. Logo, jamais deveriam ser equiparadas e condicionadas a medições que vizam unificar o que nunca deveria ser padronizado hegemonicamente, esse é o real objetivo da pedagogia decolonial e da interculturalidade crítica.

É visível que os processos educativos no Brasil fazem relação direta com o capitalismo e sua forma neoliberal, estruturalmente regulamentadas e solidificadas pelo estado. Portanto, é lúcido entendermos que não há interesse do estado em oferecer para as massas de trabalhadores, da população do campo, quilombolas, ribeirinhos e as populações indígenas uma educação igualitária e democrática de cunho político emancipador, pois essa ação desmontaria toda a estrutura do projeto neoliberal exploratório que o estado brasileiro está subordinado.

O Estado postula demandas neoliberais dentro dos processos educacionais da educação básica e pública no Brasil. Nesta perspectiva, é preciso romper com esta conjuntura neoliberal que transforma a formação humana em negócio, a escola não pode ser configurada em fábrica e nem em comércio. Deste modo à educação é uma ferramenta que pode levar o homem a libertasse socialmente e politicamente, uma vez que a educação crítica e humanística é uma alternativa para a emancipação do ser social, para o desenvolvimento do

homem em sua totalidade.

Desse modo, é através dos processos educacionais críticos e de práticas emancipadoras que criar possibilidades para uma superação desse sistema tão absorvido pela sociedade, uma superação deste estágio de exploração condicionado ao consenso capitalista.

Quem melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem mais do que eles, para ir compreendendo a necessidade de libertação? Libertação a que não chegarão ao acaso, mas pelas práxis de sua busca: pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela, luta que, pela finalidade que lhe deram os oprimidos, até mesmo quando esta é revista falta generosidade referida (FREIRE, 1987, p. 17).

Como diz Paulo Freire (1987) à educação deve levar o sujeito a fazer uma leitura de mundo, desenvolver a consciência lógica do ser, dentro da sociedade e da luta de classes para que promova uma superação da opressão da lógica hegemônica do capitalismo para que os indígenas e de todos os oprimidos na sociedade capitalista superem seus condicionamentos históricos.

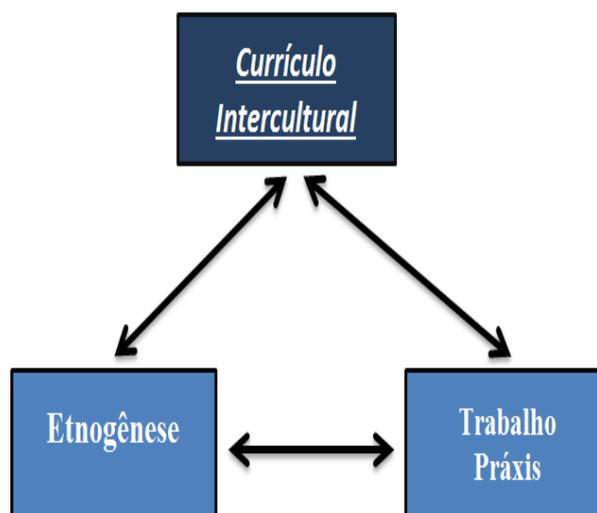
A educação crítica, humanista é uma epistemologia fortemente pensada com o intuito de desenvolver o homem para além da opressão social que está estabelecida na sociedade capitalista hegemônica, este modelo de educação dirige-se para o desenvolvimento do homem, independentemente da sua condição de opressão e da sua posição cultural, logo a educação crítica é pensada para a formação do omnilateral que é o desenvolvimento em dimensão integral do homem, para além da lógica do capital, para além da lógica da estratificação social ou mesmo da permanência do *status quo*.

A educação crítica e política na perspectiva do currículo intercultural se estabelecem dentro dos processos construídos na compreensão das práxis dos professores, da comunidade e dos pais.

Sistematicamente está ação política do professor indígena é organizada por um movimento intelectualmente substanciado pelo pensamento crítico, composto efetivamente para uma reconstrução social baseada numa atitude contra-hegemônica.

Como vemos na figura abaixo, existe uma relação direta entre o currículo, a práxis e o processo de etnogênese, que é o modo de reconhecimento da cultura tradicional dos povos indígenas, uma vez que é pelo trabalho dos professores que o currículo intercultural crítico se efetiva dentro da organização de luta e fortalecimento da cultura, visto que, a partir desta sistematização do currículo crítico e práxis dos professores pode estabelecer uma abertura a instauração do processo da etnogênese.

Figura 9 – Relação entre Trabalho, Práxis, e o Currículo Intercultural



Fonte: Autora (2018)

Desse modo, é importante entendermos que o currículo intercultural só poderá ser desenvolvido de maneira crítica a partir das práticas dos professores indígenas, que estão inseridos no contexto das escolas indígenas, para que ocorra o desenvolvimento dessas práxis, os professores indígenas necessitam estar inseridos no processo de formação inicial, pois esta formação dá o aporte teórico que estes professores necessitam para o desenvolvimento da docência.

Neste sentido, a prática intercultural promovida pelas práxis dos professores vem construindo uma fundamentação cultural mais crítica no contexto da superação da colonialidade, no sentido da afirmação da autonomia e da resistência como povo, no entanto esse processo é desenvolvido de maneira gradativa, intrínseco no processo de etnogênese, na perspectiva do fortalecimento da cultura. Este aspecto se evidencia quando,

Antes de tudo, o trabalho é um processo de que participa o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza.... Põe em movimento as forças naturais de seu corpo – braços e pernas, cabeça e mãos –, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza (MARX, 2001, p. 211).

Dessa maneira, é preciso esclarecer que o trabalho e o homem têm uma relação anterior ao sistema capitalista, pois se constitui da própria formação histórica do homem. Portanto, antes da sociedade capitalista dimensionar o trabalho em capital de propriedade privada, o trabalho já existia e já fazia parte da configuração integral do homem histórico.

Tôdas as sociedades indígenas dispõem de seus próprios processos de socialização e de formação das pessoas, mobilizando agentes para fins educacionais. Os momentos e atividades de ensino-aprendizagem combinam espaços e momentos formais e informais, com concepções próprias sobre o que deve ser aprendido, como, quando e por quem. A escola não deve ser vista como o único lugar de aprendizado. Também a comunidade possui sua sabedoria para ser comunicada, transmitida e distribuída por seus membros; são valores e mecanismos da educação tradicional dos povos indígenas. Essas formas de educação tradicional podem e devem contribuir na formação de uma política e prática educacionais adequadas, capazes de atender aos anseios, interesses e necessidades diárias da realidade atual. Tais conhecimentos não são incompatíveis com os conhecimentos da escola contemporânea (RCNEI, 1998, p. 53).

Desse modo, ressaltamos que, as práxis desenvolvidas por estes professores, tem como objetivo a ressignificação dos processos de construção e reconstrução de valorização da cultura dos povos indígenas, portanto, uma constante força para o fortalecimento do empoderamento dos indígenas em virtude da importância e da permanência, da cultura tradicional, ou seja, a interculturalidade como uma práxis que se estabelece através da história e se faz crítica sobre a necessidade de se efetivar ações para a revitalização e sustentação da cultura tradicional indígena.

Conforme o professor (TUPÃDI) que relata sobre o plano das atividades das duas escolas, a Municipal e Estadual indígenas que ficam na terra Nove de Janeiro, como diz:

O Plano da Educação Escolar Indígena Parintintin para o mês de agosto de 2018, onde na qual terá aprendizados dos alunos e professores da Escola Estadual Indígena Kwatijariğa e Nove de Janeiro com aprendizado tradicionalmente no cotidiano com os pais e os mais velhos Parintintin. Obs.: educação indígena e educação escolar indígena. Atividades desenvolvidas no período de 11 a 31 de agosto de 2018, com ensinamentos dos pais e mães e os mais velhos da aldeia e os alunos no intuito do aprendizado. Reuniões; Queimadas dos roçados; Pescarias; Caçadas; Plantação dos roçados; Fabricação de artesanato; Limpeza do pátio da aldeia; Objetos para os roçados; Tipos de plantação nos roçados; Tipos de objetos para fabricação de artesanatos; Tipos de artesanatos fabricados pelas mulheres, brincos, colar, pulseiras, anel, cocar, Brasilete, pregador de cabelos, saias e sutiã; Tipos de artesanatos fabricados pelos homens, arco, flecha, remo, taboca, flautas e canoas; Historias contada pelos mais velhos ao redor da fogueira; Cantos na língua materna pelos mais velho da aldeia, todas essas atividades são feitas pelos professores junto com a comunidade.

Desse modo, podemos constatar que o currículo na perspectiva intercultural se consolida como uma concretização histórica de lutas e resistência política-sociocultural dos povos tradicionais que precisa se manter atual, mesmo com a relação direta e presente dos povos indígenas com os povos não-indígenas este currículo deve ser refletido e organizado dentro das demandas dos povos indígenas. Dessa forma é possível compreender que,

A educação escolar enquanto novo espaço e termo educativo deve basear-se nos princípios educativos e nos métodos próprios de aprendizagem dos povos indígenas (conforme garante a Constituição do Brasil), para então acrescentar outros conhecimentos, também necessários à vida atual. Um segundo pressuposto é de que a escola não é o único lugar de aprendizado. Ela é uma maneira de organizar alguns tipos de conhecimento para serem transmitidos às pessoas por um professor. Escola

não é o prédio construído ou as carteiras dos alunos, são os conhecimentos, os saberes. Também a comunidade possui a sua sabedoria para ser comunicada, transmitida. Vejamos alguns valores e exemplos de mecanismos de educação tradicional dos povos indígenas mantidos e valorizados até hoje: A família e a comunidade ou o povo são os responsáveis pela educação dos filhos. É na família que se aprende a viver bem: ser um bom caçador, um bom pescador. Aprende-se a fazer roça, plantar, fazer farinha. Aprende-se a fazer canoa, cestarias. Aprende-se a cuidar da saúde, benzer, curar doenças, conhecer plantas medicinais. Aprende-se a geografia das matas, dos rios, das serras; a matemática e a geometria para fazer canoas, remos, casas, roças, caruri etc (LUCIANO, 2006, p. 145-146).

Neste sentido, a educação escolar indígena precisa ser desenvolvida dentro dos pressupostos da interculturalidade, por princípios e valores respeitando e os aspectos tradicionais dos povos indígenas, para que ocorra uma constância no movimento dialético de superação, onde métodos próprios de aprendizagem conduzam os indígenas a superação da opressão social, visto que, há uma legislação que dá suporte a este currículo intercultural corroborada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96, que foi conquistada dos movimentos de luta dos próprios povos indígenas.

A educação escolar indígena deve ocorrer conforme as demandas dos próprios povos tradicionais, ou seja, conforme as necessidades do povo indígena, neste sentido o currículo intercultural é devolvido pelas práticas dos professores como processo humano ressignificado historicamente.

Neste sentido, é pelas práticas que o homem se torna capaz de ser dono do seu devir, visto que, os professores se tornam conscientes a partir da construção lógica desenvolvida dentro das práticas. Por conseguinte, a prática é um aspecto fundamental para o desenvolvimento político crítico dentro do movimento de resistência cultural dos professores indígenas,

A prática é ação que se firma intrinsecamente na prática humana, leva a tomada de consciência do homem a partir do desenvolvimento do trabalho, mediante a própria construção lógica deste trabalho, deste mesmo modo, a prática desenvolvida pelos professores constroem os processos educacionais a partir da educação crítica libertadora como movimento de superação dos condicionamentos sociais, cujo objetivo é a emancipação social, independentemente da sua cultura e do contexto em que se está inserido.

Desse modo destacamos que, o trabalho e a prática são as bases para o processo de construção da interculturalidade como caminho de ressignificação da cultura dos povos indígenas e o ensinar está intrínseco neste processo. Logo,

Ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural. É interessante estender mais um pouco a reflexão sobre a assunção. O verbo assumir é um verbo transitivo e que pode ter como objeto o próprio sujeito que assim se assume. Eu tanto assumo o risco que corro ao fumar quanto me assumo enquanto sujeito da própria assunção. Deixemos claro que, quando digo ser fundamental para deixar de fumar a assunção de que fumar ameaça minha vida, com assunção eu quero

sobretudo me referir ao conhecimento cabal que obtive do fumar e de suas conseqüências. Outro sentido mais radical tem a assunção ou assumir quando digo: Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a “outredade” do “não eu”, ou do tu, que me faz assumir a radicalidade de meu eu. A questão da identidade cultural, de que fazem parte a dimensão individual e a de classe dos educandos cujo respeito é absolutamente fundamental na prática educativa progressista, é problema que não pode ser desprezado. Tem que ver diretamente com a assunção de nós por nós mesmos. É isto que o puro treinamento do professor não faz, perdendo-se e perdendo-o na estreita e pragmática visão do processo (FREIRE, 2006, 18-19).

O trabalho neste contexto deve ser feito, pensado dialeticamente para um movimento de alternância dos condicionamentos existentes, o trabalho dos professores são o caminho para o movimento de emancipação social, no sentido de construir novas possibilidades de aprofundamento do ser social indígena, como caminho de resistência e luta para a permanência na cultura dentro preceitos tradicionais deste povo.

Outro Professor que enfatiza a educação intercultural construída na perspectiva das práxis produzidas pelos professores, (JÍRAÍGA) diz:

Essas pessoas sendo formada e nossa cultura, todo mundo falando a língua materna isso vai ser muito bom para a gente, a gente vai dá um passo bem longo na frente, porque a partir daí a gente pode até construir os nossos próprios materiais, para nós ensinar para os nossos alunos aqui na escola, né. A partir daí a gente vai começar a olhar e as crianças vai começar a aprender sobre o objetivo da nossa própria cultura. O que a gente está querendo passar para eles, né, por que a partir daí a nossa cultura ela vai fortalecer mais, né, porque o aluno ele está ali junto com o professor, mas também cabe aos familiares também sempre darem o apoio em casa né, então assim, sempre está participando. Porque só assim a gente vai conseguir muitos benefícios para nossa comunidade, a partir daí que a gente vai começar a olhar lá no passado de como era a nossa cultura, a nossa língua materna e vim para o presente né.

A práxis crítica é um mecanismo de contraposição a imposição da hegemonia dominante existente dentro do contexto macro do Brasil, logo, a práxis dos professores tem como objetivo superar os condicionamentos da interculturalidade funcional, que é a educação intercultural condicionada a uma legislação que não tem como princípio a emancipação social e sim a apenas a continuação do *status quo* ou seja a continuação da opressão, do estado para com os povos indígenas.

Dentro do sistema social capitalista existe uma conjuntura que invisibiliza os povos indígenas como pessoas que vivem em um contexto étnico cuja as características são próprias, desse modo há um processo de subordinação etnocêntrica, ou seja, classes condicionam outras classes ou grupos culturais julgados como inferiores e invisibilizados socialmente.

Isto é, há um processo de classificação ideológica também no contexto nacional dos países latinos daí a emergência da interculturalidade como uma nova construção epistêmica contra hegemônica,

Como temos discutido a abordagem e prática que emergem a interculturalidade crítica não são funcionais para o modelo atual da sociedade, mas questionadores sérios. Enquanto a interculturalidade funcional assume a diversidade cultural como o eixo central, sustentando seu reconhecimento e inclusão dentro da sociedade nacional e do Estado (por prática e concepção) e deixando de fora dispositivos e padrões de poder institucional-estrutural - os que mantêm a desigualdade, a interculturalidade crítica faz parte do problema do poder, seu padrão de racialização e a diferença que foi construída na função dele. A interculturalidade funcional responde e faz parte dos interesses e necessidades de instituições sociais dominantes; A interculturalidade crítica, por outro lado, é uma construção e de pessoas que sofreram submissão histórica e subalternização (WALSH, 2010, p. 12).

Mediante essas problemáticas acerca do projeto de dominação hegemônica produzida pelos países ricos sobre os países pobres e latinos, que emergem essas novas epistemologias, novas formas de pensar a educação como mecanismo positivo para combater as ideologias dominantes.

O trabalho como práxis se apresenta como uma superação do processo de alienação que o sistema progressista tenta impor as minorias, ou a classe trabalhadora, logo a práxis crítica vai refutar toda a lógica integracionista que o estado Brasileiro sempre se posicionou para com os povos indígenas.

Dessa forma, destacamos que, segundo o professor (TUPANDI).

Até o início da década de 1989 poucos direitos haviam sido conquistados para as famílias do povo Parintintin, as dificuldades eram muitas, desde os problemas de acesso até a falta de infraestrutura para produção do extrativismo a própria cultura estava quase esquecida. A FUNAI uma instituição do governo na época não desenvolvia quaisquer atividades com povo Parintintin. Sozinho os próprios indígenas passaram a buscar a educação em 1990, onde começou a criar a aldeia com cinco famílias e assim foram buscando os parentes que se encontrava desaldeados nas periferias de cidades com Humaitá, Porto Velho, Distrito de Calama e Manicoré.

Como enfatiza o professor Tupãndi foram os próprios indígenas que procuraram construir seu processo de resistência e de busca de caminhos que pudessem construir seu processo de Etnogênese juntamente como este professor que foi o pioneiro dentro da organização escolar Indígena dos Parintintin na terra Nove de Janeiro.

Destacamos que o trabalho dos professores como base da resistência dos povos indígenas se consolida contrariando toda uma conjuntura hegemônica construída pelo sistema capitalista.

É importante elucidar que a sociedade de maneira massifica vê os povos indígenas a partir do pensamento hegemônico capitalista e classista, desse modo os indígenas são vistos

como pessoas atrasadas, em processo de evolução onde muitas vezes são considerados menores ou não desenvolvidos, pois os indígenas têm uma forma cultural de ver o mundo totalmente diferente da sociedade ocidental. Este processo é causado pelo pensamento etnocêntrico, onde a sociedade ocidental não compreende os indígenas como pessoas iguais com a cultura diferente, pelo contrário a sociedade de uma forma geral os enxergam com indiferença em um processo de invisibilidade, ou seja, são esquecidos, desmerecidos perante a sociedade. As pessoas em geral distinguem os indígenas pelo senso comum, causando os preconceitos e os estereótipos que fomentam os conflitos diretos e os indiretos que acontecem de maneira mais velada.

Portanto, é a partir do pensamento hegemônico, produzido pela classe dominante, que a sociedade capitalista se mantém e causa esse processo de segregação cultural, visto que, a hegemonia faz parte de um processo de dominação ideológica baseada na alienação.

O fundamento da alienação, para Marx, encontra-se na atividade humana prática: o trabalho. Marx faz referência principalmente às manifestações da alienação na sociedade capitalista. Segundo ele, o fato econômico é “o estranhamento entre o trabalhador e sua produção” e seu resultado é o “trabalho alienado, cindido” que se torna independente do produtor, hostil a ele, estranho, poderoso e que, ademais, pertence a outro homem que o subjuga - o que caracteriza uma relação social. Marx sublinha três aspectos da alienação: 1) o trabalhador relaciona-se com o produto do seu trabalho como com algo alheio a ele, que o domina e lhe é adverso, e relaciona-se da mesma forma com os objetos naturais do mundo externo; o trabalhador é alienado em relação às coisas; 2) a atividade do trabalhador tampouco está sob seu domínio, ele a percebe como estranha a si próprio, assim como sua vida pessoal e sua energia física e espiritual, sentidas como atividades que não lhe pertencem; o trabalhador é alienado em relação a si mesmo; 3) a vida genérica ou produtiva do ser humano torna-se apenas meio de vida para o trabalhador, ou seja, seu trabalho - que é sua atividade vital consciente e que o distingue dos animais - deixa de ser livre e passa a ser unicamente meio para que sobreviva. Portanto, “do mesmo modo como o operário se vê rebaixado no espiritual e no corporal à condição de máquina, fica reduzido de homem a uma atividade abstrata e a um estômago” (QUINTANEIRO; BARBOSA; OLIVEIRA. 2000, p. 49).

Alienação é o resultado do processo de condicionamento concreto produzido pelo sistema capitalista, quando se compra a força de trabalho explorado pelo salário e se mantém o sistema de *status quo* pelo processo da hegemonia dominante. Em síntese, a alienação é o condicionamento intelectual, produzido pela hegemonia cultural dominante para um consenso entre a luta de classes, dada pela exploração da força de trabalho operário dentro do sistema de produção capitalista.

A alienação também é desenvolvida pelo processo da educação tradicional produtivista e este processo faz relação direta no desenvolvimento ideológico da produção das indiferenças elaboradas no senso comum, que a sociedade tem para como os indígenas, é através da ideologia ou falsas ideias sobre as relações sociais que o sistema capitalista se

organiza. Logo, a alienação é um objeto produzido para que o capitalismo se desenvolva causando indiferenças e a própria estratificação social.

A ideologia se fortalece pelo pensamento hegemônico, possibilitando o desenvolvimento de uma ideia ilusória sobre a construção da consciência, forma-se a partir da dinâmica material que o sujeito está incorporado. Dessa maneira, a ideologia é baseada concretamente por fenômenos externos, ou seja, fenômenos sociais solidificados pelo sistema social. Neste sentido,

É a partir do seu processo de vida real que se representa o desenvolvimento dos reflexos e das repercussões ideológicas deste processo vital. Mesmo as fantasmagorias correspondem, um cérebro humano, as suas sublimações necessariamente resultantes do processo da sua vida material que pode ser observado empiricamente e que pousa em bases materiais. Assim a moral, a religião, a metafísica, e qualquer outra ideologia tal como as formas de consciência que lhes correspondem, perdem imediatamente toda a aparência de autonomia. Não têm história, não tem desenvolvimento; serão antes os homens que, desenvolvendo a sua produção material e as suas relações materiais, transformam, com esta realidade que lhes é própria, o seu pensamento e os produtos desse pensamento... Não é a consciência que determina a vida, mas sim a vida que determina a consciência. Na primeira forma de considerar este assunto parte-se da consciência como sendo o indivíduo vivo, e na segunda, corresponde à vida real, parte-se dos próprios indivíduos reais e vivos considera-se a consciência unicamente como sua consciência (MARX; ENGELS, 1998, p. 22).

A sociedade capitalista tem seus operadores de manutenção da sociedade classicista, produzidas pelo interesse no capital, logo, a hegemonia e a ideologia são formas de controle social. Gramsci (2001) A ideologia como promotora e mantenedora da hegemonia dominante se dá a partir da efetivação da superestrutura, que essencialmente são estruturas imperceptíveis e abstratas que regem a ordem social e o sistema capitalista que são a cultura, as leis e a educação. Hegemonia é a base que organiza culturalmente a relação de exploração entre as classes sociais da sociedade capitalista e se sustenta pelo consenso político e ideológico. Dessa maneira, para Gramsci (2001, p. 20-21).

Por enquanto, podem-se fixar dois grandes “planos” superestruturais: o que pode ser chamado de “ sociedade civil” (isto é, o conjunto de organismos designados vulgarmente como “privados”) e o da “sociedade política ou Estado”, planos que correspondem, respectivamente, à função de “hegemonia” que o grupo dominante exerce em toda a sociedade e àquela de “ domínio direto” ou de comando, que se expressa no Estado e no governo “jurídico”. Estas funções são precisamente organizativas e conectivas. Os intelectuais são os “prepostos” do grupo dominante para o exercício das funções subalternas da hegemonia social e do governo político, isto é: 1) do consenso “espontâneo” dado pelas grandes massas da população à orientação impressa pelo grupo fundamental dominante à vida social, consenso que nasce “historicamente” do prestígio (e, portanto, da confiança) obtido pelo grupo dominante por causa de sua posição e de sua função no mundo da produção; 2) do aparelho de coerção estatal que assegura “ legalmente” a disciplina dos grupos que não “consentem” , nem ativa nem passivamente, mas que é constituído para toda a sociedade na previsão dos momentos de crise no comando e na direção, nos quais desaparece o consenso espontâneo

Para Gramsci, ideologia são ideias estruturadas para a massificação de um pensamento estabelecido com interesses econômicos, políticos, religiosos e culturais, para condicionar as massas ao consenso que irá sustentar a sociedade burguesa. Portanto, para Gramsci a hegemonia é o exercício de poder pelo conjunto de sujeitos da classe dominante que se constrói através da cultura e da educação.

A educação em todos os aspectos é um ato político composta por ideologias e não é uma ação neutra como se entendia antes, uma vez que a educação está condicionada as relações de poder que existem na sociedade capitalista. Desse modo, destacamos que há uma dialética histórica entre homem *versus* trabalho *versus* educação e esta composição parte do princípio do presusposto de composição ideológica da sociedade capitalista.

Neste sentido, o pensamento reflexivo crítico emerge dentro do cenário teórico a partir da teoria crítica do currículo, com um viés substancialmente marxista sobre à educação e todas as forças que permeia esse sistema.

A teoria crítica é uma ciência totalmente oposta a teoria tradicional do currículo, tendo como posição dialética ultrapassar teoricamente os posicionamentos ideológicos da teoria tradicional, uma vez que educação não é neutra. Neste sentido, o currículo na perspectiva da teoria crítica busca subsidiar a organização teórica e prática do currículo a partir da justiça social, logo, a teoria crítica do currículo que dá subsídio ao currículo intercultural crítico que contrapõe o *status quo* produzido pelo sistema capitalista, opõe-se a uma hegemonia social desenvolvida pelo estado na perspectiva da teoria tradicional do currículo que tem cunho progressista opressor.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho de pesquisa buscamos analisar sobre a efetiva relevância do currículo intercultural no contexto indígena especificamente no povo Parintintin na Escola Municipal Nove de Janeiro e de forma mais ampla compreender quais são os aspectos que estão inseridos na perspectiva da educação escolar dos indígenas, os interesses intrínsecos e extrínsecos que o Estado possui para a efetivação da educação escolar indígena.

Salientamos que, uma das implicações que estiveram presentes na construção dessa pesquisa foi à crise na relação entre as pessoas não indígenas e as indígenas do município de Humaitá, há um comportamento etnocêntrico acontecendo sobre a forma que as pessoas em geral veem os indígenas, resquícios da crise do ano de 2014, quando houve um forte conflito entre e os não indígenas e os indígenas Tenharim que se estendeu para as outras etnias que vivem ao longo da BR 230, Transamazônica. No entanto, este aspecto também deu um importante impulso para a construção dessa pesquisa, visto que, além da temática ser relevante, compreender este cenário de conflito foi desafiador. A nossa preocupação sempre foi de adentrar no contexto da aldeia e construir uma proximidade cujo respeito e a compreensão fossem a sustentação desse vínculo em meio ao estranhamento que ocorre entre os indígenas e a sociedade humaitaense.

A partir do problema existente, pretendíamos compreender qual eram as perspectivas dos professores indígenas sobre o currículo intercultural como instrumento de formação dos indígenas como cidadãos, visto que, a questão indígena é uma problemática importante a ser estudada para que seja possível compreender os conflitos existentes sobre o interesse do capital.

Um dos primeiros resultados encontrados nesta pesquisa, está relacionado ao currículo escolar proposto pela SEMED de Humaitá para a escola Municipal Indígena Nove de Janeiro, neste aspecto a Secretaria Municipal de Educação não dá nenhum subsídio ao desenvolvimento do currículo intercultural, logo, o currículo oficial das escolas municipais indígenas é igual o das outras escolas do campo, cuja a responsabilidade é a prefeitura do município de Humaitá. Logo, não há um caminho de construção do currículo intercultural entre a prefeitura e o povo Parintintin.

No entanto, nesta escola como podemos observar que existe um processo de superação das condicionantes existentes, visto que há uma situação de negligência por parte dos órgãos competentes. Este processo de superação é desenvolvido pelos professores da Escola Municipal Indígena Nove de Janeiro, uma vez que estes professores indígenas

desenvolvem um processo de ressignificação do currículo a partir dos desenvolvimentos das suas práxis.

A resposta que encontramos para responder aos objetivos desta pesquisa, se apresenta como fator crucial dentro do percurso da educação escolar indígena intercultural, uma vez que, os professores compreendem que é necessário existir um comprometimento político e cultural com o desenvolvimento do currículo intercultural para as escolas indígena, dentro do contexto nacional, ou seja, tanto na dimensão cultural quanto na formação política e cidadã, os professores devem desenvolver nos seus alunos a consciência que a educação é um instrumento de formação para o desenvolvimento de uma cidadania indígena crítica.

A partir deste processo de consolidação do currículo intercultural crítico, os indígenas poderão cada vez mais ter a possibilidade de concluir os estudos com o objetivo de se tornarem agentes políticos em prol dos seus direitos, tendo mais acesso a níveis superiores de escolaridade, podendo alcançar formação em profissões que possam ajudar desenvolvimento da aldeia, como povo e sociedade indígena. O desenvolvimento dos alunos, nesta perspectiva, acontece com os próprios professores que se formaram e atuam na aldeia.

Como um dos resultados apontados nesta pesquisa é a fragilidade da manutenção da língua materna do Povo Parintintin, pois constatamos que a juventude e as crianças não dominam a língua materna e a escola não tem oferecido oportunidade de acesso a esse aprendizado. Isso deve ser uma preocupação eminente do Povo Parintintin, pois a língua materna é um dos aspectos fundamentais de sustentação da cultura tradicional.

Este processo de conscientização está intrínseco nos pressupostos do currículo intercultural na medida em que, a educação escolar se firma como comunitária, intercultural, bilíngue e diferenciada desenvolvida nos próprios valores da cultura.

Estas práxis dos professores tem uma relação direta com a construção do currículo intercultural crítico, sem a práxis este currículo intercultural não se desenvolve, uma vez que o município não subsidia o material didático intercultural, mesmo tendo uma legislação que proferi para o desenvolvimento da educação escolar indígena. Desse modo, entendemos que há uma dicotomia entre o que esta escrito na lei e o que é efetivamente desenvolvido pela SEMED de Humaitá.

Portanto, os professores dentro das suas práticas docentes conseguem de alguma forma superar os condicionamentos existentes no processo da educação escolar indígena a partir da formação inicial que estes professores recebem. Os professores ainda entendem que é preciso lutar por uma formação no nível superior para que esses professores se qualifiquem e possam construir novos processos pedagógicos no aprimorando das didáticas e nos seus

conhecimentos. No entanto, essa formação inicial de nível médio, que eles recebem através do projeto Pirayawara, dá um aporte importante para compreensão sobre as práticas docentes como instrumento de luta e na constância deste povo, pois é a partir desta formação que estes professores desenvolvem suas práticas, o currículo intercultural e todo o movimento de defesa deste povo.

REFERÊNCIAS

- AGUILAR, Ana Maria G. Cavalcanti. **Contribuições para os estudos histórico-comparativos sobre a diversificação do sub-ramo VI** da família linguística Tupí-Guaraní. Brasília, 2015. 223 Disponível em: http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/20839/1/2015_AnaMariaGouveiaCAguilar.pdf
Acesso em: 25/11/2017
- ALMEIDA, Alberto Alexandre Lima; DAMACENO, Maria Francinete. **O Neoliberalismo e a Educação Brasileira: A Qualidade Total** Revista Educação: Em Questão. -UNG-Ser, v. 10, n. 2, p. 40-46, 2015.
- ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos ideológicos de Estado*. 2. ed. Trad. de Valter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- ANGELI, José Mário. Gramsci, **Hegemonia e cultura: relações entre sociedade civil e política**. Revista Espaço Acadêmico, v. 11, n. 122, p. 123-132, 2011.
- ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. Campinas: UNICAMP, 2001. Disponível em: <https://cesarmangolin.files.wordpress.com/2010/02/antunes-adeus-ao-trabalho.pdf> Acesso em: 15/08/2017.
- ANTUNES, Ricardo. **Trabalho e precarização numa ordem neoliberal**. CLACSO, *Consejo Latino americano de Ciencias Sociales*: 2000. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/gt/20101010021549/3antunes.pdf>. Acesso em: 07/05/2018.
- APPLE, Michael W. **Educação e Poder**. Artmed Editora, 1989.
- APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. Artmed Editora, 2016.
- ARANHA, Maria Lúcia Arruda. **História da Educação e da Pedagogia: Geral e Brasil**. São Paulo: Moderna, 2006.
- BARBOSA, Walmir. **Marxismo: Historia política e método**. S/d. Disponível em: https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/934138/mod_resource/content/1/elementos%20b%C3%AAsicos1.pdf.. Acesso em: 11/04/2018.
- BASSO, Jaqueline Daniela; NETO, Luiz Bezerra. **As Influências do Neoliberalismo na Educação Brasileira: Algumas Considerações**. Itinerarius Reflectionis, v. 10, n. 1. 2014. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/rir/article/view/29044/17224> Acesso em: 10/08/2018.
- BERGAMASCHI, Maria Aparecida. **Educação Escolar indígena: um modo próprio de recriar a escola nas aldeias**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 197-213, maio/ago. 2007. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622007000200006&script=sci_abstract&tlng=pt . Acesso em: 20/05/2018.
- BERTOLIN, Gabriel Garcêz. **Entre outros: uma análise da transformação ritual entre os Kagwahiva** Dissertação de Mestrado-- São Carlos: UFSCar, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/7587/DissGGB.pdf?sequence=1> Acesso em: 10/12/2018
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 2008
- BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Disponível em:

https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 08/08/2018.

BURATTO, Lucia Gouvêa. **A educação escolar indígena na legislação e os indígenas com necessidades educacionais especiais**. Universidade Estadual de Londrina. 2007. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010132622007000200006&script=sci_abstract&tlng=pt Acesso em: 20/08/2017.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; RUSSO, Kelly. Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. **Revista Diálogo Educacional**, v. 10, n. 29, p. 151-169, 2010. Disponível em:

<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/3076>. Acesso em: 21/07/2018

CANDAU, Vera Maria. **Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença**. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação. *Revista Brasileira de Educação* v. 13 n. 37 jan. /abr. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/05.pdf> Acesso em: 30/07/2018.

CAPIBERIBE, Artionka; BONILLA, Oiara. **A ocupação do Congresso: contra o quê lutam os índios?** *Estudos avançados*, p. 293-313, 2015. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142015000100293 Acesso em: 20/11/ 2018.

CARDOSO, L. A. **A categoria trabalho no capitalismo contemporâneo**. *Tempo Social*, v. 23, n. 2, p. 265-295, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ts/v23n2/v23n2a11> Acesso em: 26/07/2018.

CARVALHO. João Wilson Savino. **Da Teoria do Conhecimento à Metodologia Científica: dilemas contemporâneos da pesquisa social**. PRACS: Revista de Humanidades do Curso de Ciências Sociais UNIFAP. N. 1 dez, 2008. Disponível em: [file:///D:/Downloads/11-39-1-PB%20\(1\).pdf](file:///D:/Downloads/11-39-1-PB%20(1).pdf) Acesso em: 10/11/2018.

CAVALCANTE, Thiago Leandro Vieira. **Colonialismo, território e territorialidade: a luta pela terra dos Guarani e Kaiowa em Mato Grosso do Sul. 2013**. Tese de Doutorado (Doutorado em História) Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Universidade Estadual Paulista. Disponível em:

https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/106620/cavalcante_tlv_dr_assis.pdf?sequence. Acesso em: 14/05/2018.

CHAGAS, Eduardo F. O Método Dialético de Marx: investigação e exposição crítica do objeto. **Síntese: Revista de Filosofia**, v. 38, n. 120, p. 55-70, 2011. Disponível em: <http://www.faje.edu.br/periodicos/index.php/Sintese/article/view/1036> Acesso em: 19/09/2017.

CHALMERS. Alan F. **O que é ciência afinal?** Tradução: Raul Filker, Editora Brasiliense, 1993.

CORREIA, João Carlos. Ideologia e hegemonia. **Comunicação e Política: conceitos e abordagens**. Salvador: Edufba, p. 223-258, 2004.

COSTA; FERNANDES. A importância das línguas indígenas no Brasil. Web-Revista SOCIODIALETO UEMS/Campo Grande, v. 5, nº 13, jul. 2014. Disponível em: <http://www.sociodialeto.com.br/edicoes/18/08082014095741.pdf> Acesso em: 02/12/2018

CIMI, CONSELHO MISSIONÁRIO INDIGENISTA. **Violência contra os Povos Indígenas**

no Brasil–Dados de 2016. Brasília: CIMI, 2017. Disponível em:

https://www.cimi.org.br/pub/relatorio/Relatorio-violencia-contra-povos-indigenas_2016-Cimi.pdf Acesso em: 12/05/2018

CIMI, CONSELHO MISSIONÁRIO INDIGENISTA. **Violência contra os Povos Indígenas no Brasil–Dados de 2015**. Brasília: CIMI, 2016. Disponível em:

https://cimi.org.br/pub/relatorio/Relatorio-violencia-contra-povos-indigenas_2015-Cimi.pdf Acesso em: 12/05/2017

CIMI, CONSELHO MISSIONÁRIO INDIGENISTA. **Violência contra os Povos Indígenas no Brasil–Dados de 2013**. Brasília: CIMI, 2014. Disponível em:

https://cimi.org.br/pub/relatorio/Relatorio-violencia-contra-povos-indigenas_2013-Cimi.pdf Acesso em: 28/07/2017

CHAGAS, Eduardo F. O Método Dialético de Marx: investigação e exposição crítica do objeto. **Síntese: Revista de Filosofia**, v. 38, n. 120, p. 55-70, 2011. Disponível em:

https://www.ifch.unicamp.br/formulario_cemarx/selecao/2012/trabalhos/6520_Chagas_Eduardo.pdf Acesso em 27/08/2017

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e Contradição elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. São Paulo: Cortez Editora, 1985.

DA SILVA, Flávio Leal, **Acervo Digital da Cultura Parintintin do Amazonas O Museu do Índio e as políticas públicas de patrimônio e memória indígenas**. Tese apresentada ao Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Memória Social da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. 2013. Disponível em:

<http://www.memoriasocial.pro.br/documentos/Teses/Tese22.pdf> Acesso em: 17/12/2017

DUMÉNIL, Gérard; LÉVY, Dominique. Neoliberalism: neo-imperialism. **Economia e Sociedade**, v. 16, n. 1, p. 1-19, 2007. Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/ecos/v16n1/a01v16n1.pdf> Acesso em: 10/07/2017

DI PIETRO, Maria Sylvia Zanell a. **Direito Administrativo**. ed. São Paulo: Atlas, 2007

ENGELS, Friedrich; MARX, Karl. **A ideologia alemã**. 1999.

ESCURRA, María Fernanda. **O trabalho como categoria fundante do ser social e a crítica à sua centralidade sob o capital**. Dossiê (des) centralidade do trabalho. Verinotio - Revista on-line de Filosofia e Ciências Humanas. Ano XI . out./2016 . n. 22 Disponível em:

<http://www.verinotio.org/conteudo/0.2349637776938861.pdf> Acesso em 09/05/2018.

FAUSTINO, Rosângela Celia. A política da diversidade cultural e da inclusão das minorias étnicas da sociedade globalizada. In: FAUSTINO, Rosângela Celia; Chaves, Marta Barroco, Sonia Maria Shirma (Org.) **Intervenções pedagógicas na Educação Escolar Indígena: Contribuições da Teoria Cultural**. 2. ed. Maringá, PR: Eduem, 2010.

FERREIRA, Maria Kawall Leal. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (Org.)

Antropologia história e educação, a questão indígena e a escola. São Paulo: Global, 2001.

FILGUEIRAS, Luiz. **O neoliberalismo no Brasil: estrutura, dinâmica e ajuste do modelo econômico**. En publicación: **Neoliberalismo y sectores dominantes. Tendencias globales y experiencias nacionales**. Basualdo, Eduardo M.; Arceo, Enrique. CLACSO, Consejo

Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires. Agosto 2006. ISBN: 987-1183-56-9 Disponível em:

<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/grupos/basua/C05Filgueiras.pdf> Acesso em: 22/06/2017.

FLEURI, R. M. **Intercultura e Educação**. Revista Grifos, n. 15, p. 16 – 47, maio. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a02.pdf> Acesso em:15/05/2018

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Francisco Máuri de Carvalho Freitas. Imperialismo e educação, Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n. Especial, p.39-64, mai.2009 - ISSN: 1676-2584 39 Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/33e/art04_33esp.pdf Acesso em 22/08/2017

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Capital Humano e Sociedade do Conhecimento. Concepção Neoconservadora de Qualidade na Educação**. Contexto & Educação. Editora Unijuí, 2010.

FROSINI, Fabio. Ideologia em Marx e em Gramsci. **Educação e Filosofia**, v. 28, n. 56, p. 559-582, 2014. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/25032/15310> Acesso em: 27/08/2017.

GADOTTI, Moacir. **Concepções dialéticas da educação**. São Paulo: Cortez, 2012.

GALIAN, Cláudia Valentina Assumpção; LOUZANO, Paula Baptista Jorge. **Michael Young e o campo do currículo: da ênfase no “conhecimento dos poderosos” à defesa do “conhecimento poderoso”**. Educ. Pesqui. São Paulo, v. 40, n. 4, p. 1109-1124, out. /dez. 2014.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto**. IN: FAZENDA, I. (ORG.) Metodologia da pesquisa educacional. São Paulo: Cortez, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v40n4/16.pdf> Acesso em: 28/10/2017.

GANDIN, Luís Armando; DE LIMA, Iana Gomes. **A perspectiva de Michael Apple para os estudos das políticas educacionais**. Educação e Pesquisa, v. 42, n. 3, p. 651-664, 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022016000300651 Acesso em: 30/06/2017

GENTILI, P. **Neoliberalismo e educação: manual do usuário**. In: SILVA, T. T. da & GENTILI, P. (Orgs.). Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília, DF: CNTE, 1996

GIL, ANTONIO CARLOS, 1946- **Como elaborar projeto de pesquisas/** Antônio Carlos Gil. - 4.ed. -São Paulo, Atlas, 2002. 24/ago/2017

GIROUX, Henry A.; BUENO, Daniel. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOMES, Alberto Albuquerque. **Considerações sobre a pesquisa científica: em busca de caminhos para a pesquisa científica**. Presidente Prudente: Intertemas: Associação Educacional Toledo, v. 5, S/D. Disponível em: http://www.fct.unesp.br/Home/Departamentos/Educacao/AlbertoGomes/aula_consideracoes-sobre-a-pesquisa.pdf Acesso em: 22/07/2018

GOODSON, Ivo F. **Currículo teoria e história**. Petrópolis: RJ: Vozes. 2008.

GRAMSCI, Antonio. Cadernos do cárcere, volume 2 / **Os intelectuais. O princípio educativo**. Edição e tradução, Carlos Nelson Coutinho; co-edição, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. - 2a ed. - Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. **Programa Parâmetros em Ação--Educação Escolar Indígena**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2002.

- HALL, R. H. **Organizações: estruturas e processos**. Rio de Janeiro: Prentice Hall do Brasil, 1978.
- HARVEL, David. **O Neoliberalismo – histórias e implicações**. São Paulo. 2005.
- HECK, Egon; LOEBENS, Francisco; CARVALHO, Priscila D. **Amazônia indígena: conquistas e desafios**. Estudos Avançados, p. 237-255, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v19n53/24091.pdf>. Acesso em: 10/11/2017.
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, IBGE Indígena, 2010. Disponível em: <https://indigenas.ibge.gov.br> Acesso em: 12/03/2018
- IPEA-INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA – IPEA. IG (SP): 1 em cada 4 professores de escolas públicas brasileiras é temporário, diz Ipea. Disponível em: https://ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_alphacontent&ordering.. Acesso em: 19/09/2018.
- ISA- Instituto Socioambiental. 2018, Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Parintintim> Acesso 23/abr/2018
- KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Trad. NEVES, Célia; TORÍBIO, Alderico. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.
- LARAIA, Roque de Barros. **Cultura um conceito antropológico**. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia tradicional: notas introdutórias**. 1990.
- LITTLE, Paul E. **Territórios sociais e povos tradicionais no Brasil: por uma antropologia da territorialidade**. 2002.
- LUCIANO, Gersem dos Santos. **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. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/indio_brasileiro.pdf Acesso em: 13/02/2017.
- LUKÁCS, G. **As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem**. Temas de Ciências Humanas, São Paulo, Livraria Editora Ciências Humanas, v. 4, pp. 1-18, 1978. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/fev_2009/bases_ontologicas_pensamento_atividade_homem_lukacs.pdf Acesso em: 20/05/2018
- MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos da Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas. 2003.
- MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos da Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas. 2010.
- MARKUS, Gyorgy. **Teoria do Conhecimento no jovem Marx**. RJ: Paz e Terra, 1974.
- MARQUES, Rafael da Silva. Os aparelhos ideológicos de estado: breves considerações sobre a obra de Louis Althusser. **Revista do Tribunal Regional do Trabalho da Quarta Região**, v. 35, p. 90, 2007.
- MARQUES, Waldemar. **O Quantitativo e o Qualitativo na Pesquisa Educacional**. Revista Avaliação. V. 2, nº 3(5), 1997. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/966/963> Acesso em: 15/07/2017.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. 1883. Tradução de

Marcus Vinicius Mazzari. USP/ Estudos Avançados, 1998.

MARX, Karl;. **Processo de trabalho e processo de produção de mais valia.** IN MARX, K. O Capital, v. 7, 1968.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio da pesquisa social.** In: MINAYO, M^a Cecília de Souza. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MIRANDA, C. C. **Terra indígena Nioaque: processo de formação sociopolítica, divisão da aldeia Água Branca e os momentos históricos vividos por este povo ao longo dos anos.** Rev. Int. Desenvolvimento Local, v. 8, n. 2, p. 243-49, 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-06182007000100001 Acesso em: 12/05/2017

MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. (orgs.). Sociologia e Teoria Crítica do currículo: uma introdução. **In: Currículo, Cultura e Sociedade. 7 a edição. São Paulo: Cortez, 2009.**

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método em Marx.** Editora Popular, ed. 1- São Paulo:2011.

NETTO, José Paulo. Introdução ao método da teoria social. **Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais. Brasília: CFESS/ABEPSS**, p. 668-700, 2009. Disponível em: <https://pcb.org.br/portal/docs/int-metodo-teoria-social.pdf> Acesso em: 12/08/2017.

NETO, Filinto Jorge Eisenbach; Campos, Gabriela Ribeiro de. **O impacto do neoliberalismo na educação brasileira. Formação de Professores: contextos, sentidos e práticas.** IV Seminário Internacional de representações sociais, Subjetividade e Educação-SIRSSE. VI Seminário Internacional sobre profissionalização docente – SIRD/Cátedra Unesco. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24420_12521.pdf Acesso em: 22/08/2017

NOGUEIRA, Eulina M. Leite. Currículo e Diversidade **Cultural Indígena no Amazonas: representações da Escola Tenharin em Humaitá e Manicoré.** Tese apresentada ao Programa de educação: Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC), 2015. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/.../1/Eulina%20Maria%20Leite%20Nogueira.pdf> Acesso em: 12/10/2017.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 78, p. 15-36, 2002. Disponível em; <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n78/a03v2378> Acesso em: 28/05/2017.

NICOLAU, Marcos Fábio Alexandre. Método e Ato Filosófico em Hegel. Revista OFFLINE, v. 1, n. 2, 2013. Disponível em: <http://132.248.9.34/hevila/Revistadialectus/2013/no2/1.pdf> Acesso em: 28/06/2018

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil.** Educação em Revista: Belo Horizonte. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v26n1/02.pdf> Acesso 30/mai.2017

OLIVEIRA, João Pacheco de; FREIRE, Carlos Augusto da Rocha. **A Presença Indígena na Formação do Brasil.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me004372.pdf> Acesso em: 22/05/2018.

ONU -Relatório da missão ao Brasil da Relatora Especial sobre os direitos dos povos indígenas. Genebra: Conselho de Direitos Humanos das Nações Unidas, v. 8, 2016.

Disponível em: <https://scholar-google-com-br.ez2.periodicos.capes.gov.br/scholar?hl=pt-BR&q=Relat%C3%B3rio+da+miss%C3%A3o+ao+Brasil+da+Relatora+Especial+sobre+os+direitos+dos+povos+ind%C3%ADgenas> Acesso em: 10/07/2018

PACHECO, José Augusto. **Escritos Curriculares**. São Paulo: Cortez, 2005.

PINTO, Maria Dina Nogueira. **Mandioca e farinha: subsistência e tradição cultural**. Série Encontros e Estudos. **Seminário Alimentação e Cultura-Projeto Celebrações e Saberes da Cultura Popular**. Centro Nacional de Folclore e Cultura Popular/FUNARTE/Secretaria do Patrimônio, Museus e Artes Plástico-Ministério da Cultura, 2002. Disponível em: https://www.mao.org.br/wpcontent/uploads/pinto_01.pdf Acesso em: 22/06/2018

PEE-AM (SEDUC). **Plano Estadual de Educação do Estado do Amazonas, 2015**.

Disponível em: <http://fne.mec.gov.br/images/PEE/AMPEE>. Acesso em: 07/09/2018

PORANTIM: **Encarte Pedagógico VI**. CIMI, 2015. Disponível em:

https://www.cimi.org.br/pub/Porantim/2015/Encarte_Porantim377_ago2015.pdf Acesso em: 12/06/2017

RANGEL, Lúcia Helena. **O desfavorável panorama político reflete-se diretamente no aumento da violência nas aldeias**. In: CIMI. Relatório Violência contra os povos indígenas no Brasil Dados de 2013.

RCNEI -**Referencial curricular nacional para as escolas indígenas/Ministério da Educação e do Desporto**, Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: https://www.ufmg.br/copeve/Arquivos/2018/fiei_programa_ufmg2019.pdf Acesso em: 22/08/2017.

SÁ, M. J. R. de; CORTEZ, D. de S. **Desafios contemporâneos ao trabalho docente: mediações de saberes multi/interculturais no cotidiano educativo**. In: ENCONTRO INTERNACIONAL DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO COMPARADA, 5., 2012. Anais... Belém do Pará, 2012. Disponível em http://www.sbec.org.br/evt_2012.php Acesso em: 22/05/2017.

SACRISTAN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Trad. Ernani F. da F. Rosa, v.3, 2000.

SACRISTÁN, GIMENO, J. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed. 2000.

SANFELICE, Luiz Carlos. **Dialética e Pesquisa: seus Embasamentos Científico-Filosóficos**. Revista Pesquisa Qualitativa, v. 1, n. 1, 2009. Disponível em: <https://editora.sepq.org.br/index.php/rpq/article/view/11/11> Acesso em: 30/07/2018

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Currículo escolar e justiça social: o cavalo de Troia da educação**. Penso Editora, 2013.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **A educação em tempos de neoliberalismo**. Tradução de Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SANTOS, Silvio Coelho. **Os direitos dos indígenas no Brasil**. In: A temática indígena na escola. Novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. Brasília, MEC/MARI/UNESCO. 1995. Disponível em:

http://www.pineb.ffch.ufba.br/downloads/1244392794A_Tematica_Indigena_na_Escola_Aracy.pdf Acesso em: 20/05/2018.

SEDUC, **Projeto Pirayawara- programa de Formação de professores Indígenas do Estado do Amazonas**. Manaus, 1998. Disponível em: <https://acervo.socioambiental.org/sites/default/files/documents/F3D00002.pdf> Acesso em: 25/01/2019

SILVA, Ieizi Luciana Fiorelli. **O problema da objetividade e da subjetividade nas teorias sociais, clássicas e contemporâneas**. Rev. Mediações, Londrina v. 1, n. 2, p. 21-26, jul. Dez. 1996. Disponível em: www.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/download/9377/8105 Acesso em: 23/05/2018.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política DAC pedagogia**. In: GENTILLI, Pablo & SILVA, Tomaz Tadeu da. In: Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2015.

SILVA, Rosa Helena Dias da. **Escolas em movimento: trajetória de uma política indígena de educação**. Cadernos de Pesquisa, nº 111, p. 31-45, dezembro/2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010015742000000300002&script=sci_abstract&tlng=pt Acesso em: 14/05/2017

SILVA, Márcio F. da; AZEVEDO, Marta M. **Pensando as escolas dos povos indígenas no Brasil: o movimento dos professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre**. In SILVA, da e GRUPIONI, L.D.B. (orgs.) A temática indígena na escola – novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. Brasília, MEC/MARI/UNESCO. 1995. Disponível em: http://www.pineb.ffch.ufba.br/downloads/1244392794A_Tematica_Indigena_na_Escola_Aracy.pdf Acesso em: 20/05/2017.

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

SIVERIS, Daiane. **A Produção do Dicionário Caldas Aulete Digital: relações entre infraestrutura e superestrutura**. Revista: e-escrita. Nilópolis, v.5, Número 3, set.-dez. 2014. Disponível em: http://revista.uniabeu.edu.br/index.php/RE/article/view/1696/pdf_275 Acesso em: 22/10/2017.

SECAD-MEC. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade- Ministério da Educação. Cadernos Secad. **Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola**. Brasília-DF, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoindigena.pdf> Acesso em: 23/06/2017

TESSER, Gelson João. **Principais linhas Epistemológicas**. Educar, Editora da UFRP, Curitiba, 1995.

TIRADENTES, Adrielly Rocha. **Violência Simbólica no Contexto Escolar: discriminação, inclusão e o direito à educação**. Revista Eletrônica do Curso de Direito–PUC Minas Serro, n. 12, p. 33-48, 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoindigena.pdf> Acesso em: 20/2017

VENERE, Mário Roberto. **Projeto açaí: uma contribuição à formação dos professores indígenas no estado de Rondônia**. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara. Araraquara – São Paulo, 2011. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/101513> Acesso em: 10/09/2017

VIEIRA, R. S. **Educação intercultural: uma proposta de ação no mundo multicultural**. In FLEURI, R. M. (Org.). Intercultura: estudos emergentes. Florianópolis: MOVER; Ijuí: Ed.

Unijuí, 2001, p. 117-127.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e educação intercultural. **Construindo a interculturalidade crítica**, p. 75-96, 2010. Disponível em <https://pt.scribd.com/document/271804049/Walsh-Cap-2010-Interculturalidade-Critica-e-Educacao-Intercultural-Traducao-Herlon-1> Acesso em: 22/05/2018 Acesso em: 04/05/2018.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad Crítica/Pedagogia decolonial**. In: **Memórias del Seminario Internacional “Diversidad, Interculturalidad y Construcción de Ciudad”**, Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional 17-19 de abril de 2007. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/13582/13582.PDFXXvmi...> Acesso em: 20/05/ 2018

YOUNG, Michael, F. D. **Recolher o conhecimento: do construtivismo social ao realismo social na sociologia da educação**. Londres: Routledge, 2007.

YOUNG, Michael F. D. **O currículo do futuro: da “nova sociologia da educação” a uma teoria crítica do aprendizado**. Campinas: Papirus, 2000.

QUIJANO Aníbal. **Colonialidad del poder y clasificación social**. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (Orgs.). **El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 93-126.

QUINTANEIRO, Tania; BARBOSA, Maria Ligia de Oliveira; OLIVEIRA, Maria Gardênia de. **Um toque de clássicos: Marx, Durkheim e Weber**. 2. ed. rev. amp. Belo Horizonte: UFMG, 2002.

ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. **Conhecimento poderoso e conhecimento contextualizado: o currículo entre Young e Freire** – Programa de Pós-graduação em Educação da PUC-Minas 36ª Reunião Nacional da ANPEd – 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia-GO. Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt12_3206_texto.pdf Acesso em 23/05/2017

APÊNDICES

APÊNDICE I

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Entrevista com os Professores indígenas da Escola Nove de Janeiro

Bloco I – Perfil dos Professores

1. Sexo () feminino () masculino
2. Idade: _____
3. Escolaridade: () Ensino Fundamental () Ensino Médio () Graduação
4. Tempo de serviço no magistério: _____
5. Carga horária: () 20h () 40h () 60h
6. Regime de Trabalho: () Efetivo () Contrato temporário

Bloco II – Perspectiva dos professores sobre o currículo intercultural

1. Como foi sua trajetória como aluno? Comente;
2. Explique como foi o processo para que você chegasse na profissão de professor.
3. Você poderia relatar sobre sua experiência como professor (a)? Comente;
4. O que você entende por currículo escolar e currículo intercultural?
5. A escola trabalha numa perspectiva de currículo intercultural? Dê exemplo. (se for necessário explicaremos o que seria o currículo intercultural).
6. Quais os desafios que você encontra para desenvolver seu trabalho na escola? Comente;
7. A Escola Nove de Janeiro vem atendendo as necessidades do Povo Parintintin? Comente;
8. Na sua opinião qual o papel da escola na Aldeia?

APÊNDICE II
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Prezado (a), Convidamos o senhor (a) para participar da pesquisa **Ideologia e currículo na Educação Escolar Indígena: uma análise da construção da Educação Intercultural do Povo Parintintin**, que será desenvolvida pela pesquisadora Luciane Rocha Paes, pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades no Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente, IEAA/ UFAM cujo o endereço Rua das Rosas, número 1168, Bairro: São José; email: lucianerochapaes23@gmail.com; telefone (97) 98116-2337. Tendo como orientadora Professora Doutora Eulina Maria Leite Nogueira, e-mail: eulinanog@hotmail.com, telefone (97) 3373-1180. Esta pesquisa tem como **objetivo Geral** analisar a proposta curricular do Município de Humaitá-Amazonas destinada à Educação Escolar Indígena na perspectiva dos professores indígenas da Escola Nove de Janeiro da Aldeia Traíra e o **os objetivos específicos**: identificar como se desenvolve o currículo utilizado pela SEMED com povos tradicionais indígenas em Humaitá Amazonas; Estabelecer relação sobre como se efetiva a proposta do currículo e as práticas docentes na Escola Indígena Nove de Janeiro do povo Parintintin no Sul do Amazonas; Verificar quais as implicações da proposta Curricular do Município de Humaitá-AM para a concretização de um currículo Intercultural Indígena.

Esta é uma pesquisa envolvendo seres humanos por isso, algumas informações são necessárias: a) Você terá os esclarecimentos necessários sobre sua participação na pesquisa; b) Todo o cuidado será tomado para que as informações sejam dadas de forma clara observando as questões culturais que envolvem; c) Será dado o tempo necessário para tomar sua decisão em participar ou não da pesquisa; d) Receberá informações sobre os objetivos da pesquisa, os procedimentos a serem utilizados, bem como os riscos decorrentes da sua participação; e) Será informado sobre o sigilo de sua identidade; Como se trata de uma pesquisa na área das ciências humanas, em que haverá como instrumento de coleta de dados a entrevista, existe alguns riscos durante sua execução. Assim, os riscos que podem ocorrer durante a pesquisa são: o sujeito participante se sentir incomodado por uma pergunta; não se sentir à vontade para responder qualquer pergunta; sentir-se agredido por uma pergunta; que as perguntas possam, de algum modo trazer a memória fatos desagradáveis ao participante; sentir-se invadido em sua privacidade. Apesar dos cuidados a serem tomados, não há como evitar que tais riscos ocorram em si tratando de uma pesquisa com seres humanos. Nesse caso, algumas medidas serão adotadas para minimizá-los: garantir um local reservado para que o entrevistado não se sinta constrangido em responder as questões; atentar para possíveis sinais

de desconforto por parte do entrevistado; garantir a confidencialidade e privacidade de que as informações não serão utilizadas em prejuízo dos entrevistados; garantir que a entrevista será suspensa de imediato de se perceber quaisquer riscos para o entrevistado. Apesar dos riscos, a presente pesquisa trará benefícios como contribuir para conhecimento educacional e científico, promovendo uma reflexão crítica acerca da realidade na qual a pesquisa será desenvolvida, além de apontar a perspectiva da percepção dos docentes sobre o currículo intercultural para o desenvolvimento das atividades escolares.

O projeto foi desenvolvido com base nas Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, do Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/12, e atenderá as exigências éticas e científicas fundamentais: Comitê de Ética e Pesquisa, TCLE, confidencialidade e a privacidade dos dados. Para tanto, caso ocorra constrangimento ou desconforto durante o desenvolvimento da pesquisa aos participantes, os pesquisadores suspenderão a aplicação dos instrumentos de coleta de dados para prestar-lhe o acompanhamento psicológico necessário, visando seu bem-estar. Também poderão encaminhá-lo (a) para o Centro de Atenção Psicossocial (CAPS), do município, estabelecido na Av. Brasil, 983, São Francisco, Humaitá/AM. Cumpre esclarecer que a pesquisa, através da instituição que a acolhe, garantirá indenização aos participantes (cobertura material), em reparação a danos imediato ou tardio, que comprometa o indivíduo ou a coletividade, sendo o dano de dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual do ser humano e jamais será exigida dos participantes, sob qualquer argumento, renúncia ao direito à indenização por dano.

Os valores respectivos aos danos serão estimados pela instituição proponente quando os mesmos ocorrerem, uma vez que não há valores pré-estabelecidos de acordo com os riscos, uma vez que não há previsibilidade dos mesmos em seus graus, níveis e intensidades na Resolução em tela e nem na Res. 510/2016, que trata da normatização da pesquisa em ciências humanas e sociais, uma vez que não há definição da gradação do risco (mínimo, baixo, moderado ou elevado). Ressaltamos que o estudo em questão leva em consideração o respeito a visão de mundo, os costumes, atitudes estéticas, crenças religiosas, organização social, filosofias peculiares, diferenças linguísticas e estrutura política dos povos indígenas; não admitindo a exploração física, mental, psicológica ou intelectual e social dos indígenas; não admitindo situações que coloquem em risco a integridade e o bem estar físico, mental e social, conforme prescreve a RESOLUÇÃO Nº 304 DE 09 DE AGOSTO DE 2000; INSTRUÇÃO NORMATIVA Nº 01/PRESI, DE 29/ NOVEMBRO/1995; PORTARIA n.177/PRES, de 16 de fevereiro de 2006.

Sua participação é voluntária e se dará por meio de entrevista semiestrutura que será gravada para melhor compressão e análise. Sua Aceitação será uma contribuição nas reflexões no que concerne à política do Currículo Intercultural, bem como pensar sobre a Educação Escolar Indígena a nível local, como o Povo Indígena Parintintin, na Escola Municipal Nove de Janeiro que está localizada na terra indígena Nove de Janeiro. Os resultados obtidos serão como uma reflexão sobre aspectos do desenvolvimento do currículo escolar de modo intercultural. De posse dos resultados é possível repensar práticas que possam subsidiar novas técnicas para uma melhoria no desenvolvimento curricular de maneira intercultural bem como ações desenvolvidas pelos professores indígenas desta escola. Se depois de consentir sua participação, o senhor (a) desistir de continuar participando tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta de dados, independentemente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa. O (A) senhor (a) não terá nenhuma despesa e nenhuma remuneração. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada sendo guardada em sigilo. Como participante, você terá garantido acesso aos resultados da pesquisa. Para quaisquer outras informações, o (a) senhor (a) poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável ou poderá entrar em contato como o Comitê de ética e Pesquisa - CEP/UFAM, na Rua Teresina, 495-Adrianópolis- Manaus –Am, telefone (92) 3305-1181 RAMAL 2004 / (92) 9171-2496.

Consentimentos pós-informações, Eu _____, fui informado (a) sobre o que a pesquisadora Luciane Rocha Paes, quer fazer e porque precisa da minha colaboração, entendi a explicação. Por isso eu concordo participar da pesquisa, sabendo que não receberei nenhuma remuneração e que posso desistir quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pela pesquisadora, ficando uma via para cada um de nós. Autorizo o uso de imagem e/ou áudio para fins da pesquisa, sendo seu uso restrito à análise de dados e posteriormente o descarte do material.

Humaitá/AM, ____ de _____ de 20__

Participante da pesquisa

*Luciane Rocha Paes
(Pesquisador responsável)*

*Prof^ª Dra. Eulina Maria Leite Nogueira
(Orientadora da pesquisa)*

ANEXOS

ANEXO I - AUTORIZAÇÃO DA FUNAI LOCAL PARA ENTRAR EM TERRA INDÍGENA



Ministério da Justiça – MJ



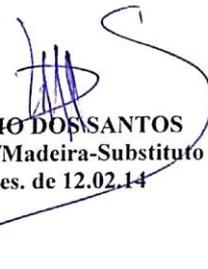
Fundação Nacional do Índio – FUNAI
Coordenação Regional do Madeira – CR-MADEIRA

COORDENAÇÃO REGIONAL DO MADEIRA/AM/FUNAI

AUTORIZAÇÃO

Autorizamos, para fins de pesquisa, o ingresso na Terra Indígena 9 de Janeiro, na aldeia Traíra, Escola Municipal Nove de Janeiro, entre os meses de março a dezembro de 2018, a pesquisadora Mestranda Luciane Rocha Paes do Programa de Pós-Graduação em ensino de ciências e humanidades – IEAA - UFAM. Que tem como título da pesquisa: Currículo Intercultural: Possibilidades para pensar a prática pedagógica na educação escolar indígena.

Humaitá-AM, 23 de novembro de 2017.


DOMINGOS SÁVIO DOS SANTOS
 Coordenador da CR/Madeira-Substituto
 Port. nº. 123/Pres. de 12.02.14

ANEXO II- AUTORIZAÇÃO DA SEMED PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA NA ESCOLA



AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA

A Secretaria Municipal de Educação (SEMED), do município de Humaitá – AM, após ter apreciado a justificativa e objetivos do projeto de pesquisa intitulado: **Ideologia e Currículo na Educação Escolar indígena: Uma Análise da Construção da Educação Intercultural do Povo Parintintin**, tem como objetivo: analisar a proposta curricular do município destinada a educação escolar indígena na perspectiva dos professores indígenas da escola Nove de Janeiro da aldeia Traira da etnia Parintintin.

Este projeto está sob a responsabilidade da aluna pesquisadora Luciane Rocha Paes que faz parte do mestrado em Ensino de Ciências e Humanidade.

Neste sentido, a SEMED autoriza o desenvolvimento da referida pesquisa nesta escola no período de maio a agosto de 2018, por entender que estas ações fortalecem a parceria com IEAA – UFAM e colaborará para uma melhor compreensão do currículo escolar pensado pelo Povo Parintintin.

Humaitá – AM, 23 de março de 2018.


 Raimunda Darque de Souza
 Secretária Municipal de Educação
 Raimunda Darque de Souza
 Secretária Municipal de Educação
 Port. N° 005/2017 Gab. Pref.

ANEXO III- AUTORIZAÇÃO DA COORDENAÇÃO MUNICIPAL DAS ESCOLAS INDÍGENAS PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA NA ESCOLA



ESTADO DO AMAZONAS

PREFEITURA MUNICIPAL DE HUMAITÁ

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

COORDENAÇÃO DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA



HUMAITÁ: UM LUGAR MELHOR PARA TODOS

AUTORIZAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DE PESQUISA NA ESCOLA

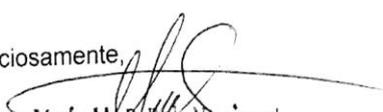
Eu, Marivaldo Bosco Freitas do Nascimento, coordenador das Escolas Indígenas do Município de Humaitá-Amazonas, após ter apreciado a justificativa e os objetivos do Projeto de Pesquisa Intitulado **Ideologia e currículo na Educação Escolar Indígena: uma análise da construção da Educação Intercultural do Povo Parintintin**, que tem como objetivo: analisar a proposta curricular do município destinada a Educação escolar Indígena na perspectiva dos professores Indígenas da escola Nove de Janeiro da Aldeia Traira, do Povo Parintintin, no período de maio a agosto de 2018 pela pesquisadora responsável Luciane Rocha Paes, que faz parte do mestrado em Ensino: Ciências e Humanidades.

A pesquisadora se comprometeu em realizar curso de capacitação para a formação dos professores indígenas na referida escola como contrapartida de seu trabalho de pesquisa junto ao Povo Parintintin.

Neste sentido, como coordenador das Escolas Indígenas do Município de Humaitá-Amazonas, **autorizo o desenvolvimento desta pesquisa na escola**, por entender que essas ações fortalecem a parceria com o IEAA/UFAM e colaborará para a melhor compreensão do currículo escolar pensado pelo Povo Parintintin.

Humaitá, 26 de março de 2018

Atenciosamente,


 Marivaldo B. F. do Nascimento
 Coordenador Educação
 CEE//SEMED
 PORT. 165/2018 - GAR. PDE

ANEXO IV- AUTORIZAÇÃO DO CACIQUE PESPONSAVEL PELO POVO
PARINTINTIN DA ALDEIA TRAÍRA PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA

AUTORIZAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DE PESQUISA COM O POVO
PARINTINTIN NA TERRA INDÍGENA NOVE DE JANEIRO NO MUNICÍPIO
DE HUMAITÁ-AM

Eu, SEVERINO PARINTINTIN, cacique da Aldeia Traíra, localizada na Terra Indígena Nove de Janeiro no município de Humaitá-AM, responsável pelo Povo Parintintin autorizo a realização da pesquisa intitulada **Ideologia e currículo na Educação Escolar Indígena: uma análise da construção da Educação Intercultural do Povo Parintintin**, tem como objetivo: analisar a proposta curricular do município destinada a Educação escolar Indígena na perspectiva dos professores Indígenas da escola Nove de Janeiro da Aldeia Traíra, do Povo Parintintin, no período de maio a agosto de 2018 pela pesquisadora responsável Luciane Rocha Paes.

A pesquisadora se comprometeu em realizar curso de capacitação para a formação dos professores indígenas na referida escola como contrapartida de seu trabalho de pesquisa junto ao Povo Parintintin.

Após analisar todos os pontos desta proposta eu estou de acordo e autorizou essa pesquisa.

Humaitá, 26 de março de 2018

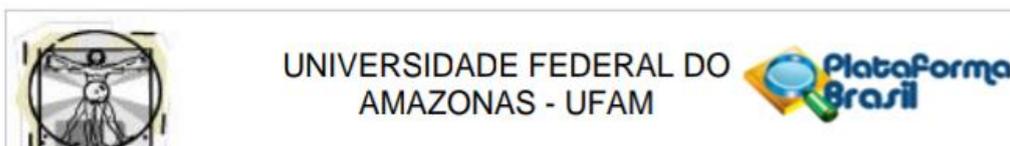
Atenciosamente,

Severino Parintintin 

CPF. 420.830.602-82

RG 476.500

ANEXO V – AUTORIZAÇÃO CONSELHO DE ÉTICA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: IDEOLOGIA E CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: UMA ANÁLISE DA CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL DO POVO PARINTITIN

Pesquisador: LUCIANE ROCHA PAES

Área Temática: Estudos com populações indígenas;

Versão: 3

CAAE: 84450018.4.0000.5020

Instituição Proponente: Universidade Federal do Amazonas - UFAM

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.620.607

Apresentação do Projeto:

DISSERTAÇÃO DE Mestrado

TÍTULO DA PESQUISA: Ideologia e currículo na educação escolar indígena: uma análise da construção da educação intercultural do povo Parintitin

PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL: LUCIANE ROCHA PAES

ORIENTADOR(A) DA PESQUISA: Profa. Dra. Eulina Maria Leite Nogueira.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS E HUMANIDADES-PPGECH

Objetivo da Pesquisa:

NÃO SE APLICA

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

NÃO SE APLICA

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

NÃO SE APLICA

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

NÃO SE APLICA

Recomendações:

Senhor(a) Pesquisador(a), conforme a Resolução 466/2012, recomenda-se que a Coleta de Dados/Pesquisa de Campo do Projeto de Pesquisa ora avaliado não seja iniciada antes da

Endereço: Rua Teresina, 495

Bairro: Adrianópolis

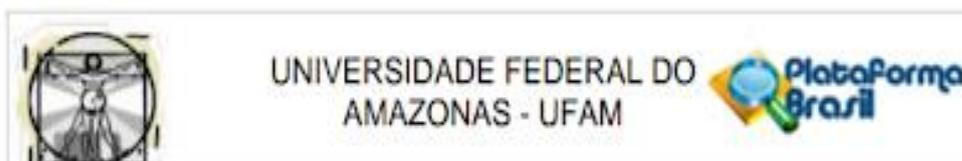
UF: AM

Município: MANAUS

CEP: 69.057-070

Telefone: (92)3305-1181

E-mail: cep.ufam@gmail.com



Continuação do Parecer: 2.620.607

aprovação do CEP/UFAM.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Senhor(a) Pesquisador(a), conforme a Resolução 466/2012, recomenda-se que a Coleta de Dados/Pesquisa de Campo do Projeto de Pesquisa ora avaliado não seja iniciada antes da aprovação do CEP/UFAM.

Senhor(a) Pesquisador(a), conforme a análise realizada verificamos que as PENDÊNCIAS indicadas no Parecer Consubstanciado datado de 14.04.2018 foram sanadas conforme Recurso datado de 16.04.2018, interposto pela Pesquisadora neste Protocolo de Pesquisa. Assim, indicamos a Aprovação deste Protocolo de Pesquisa.

PROTOCOLO DE PESQUISA APROVADO.

Considerações Finais a critério do CEP:

O presente projeto, seguiu nesta data para análise da CONEP e só tem o seu início autorizado após a aprovação pela mesma.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Recurso do Parecer	recurso.pdf	16/04/2018 23:15:07		Aceito
Parecer Anterior	PB_PARECER_CONSUBSTANCIADO_CEP_2598957.pdf	16/04/2018 23:13:06	LUCIANE ROCHA PAES	Aceito
Recurso Anexado pelo Pesquisador	RECURSOCEP.pdf	16/04/2018 23:11:53	LUCIANE ROCHA PAES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_COMPLETO.pdf	16/04/2018 23:09:11	LUCIANE ROCHA PAES	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_COMPLETO.pdf	16/04/2018 23:08:17	LUCIANE ROCHA PAES	Aceito
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1080485.pdf	29/03/2018 20:03:21		Aceito
Outros	autorizacao_cacique_modificada.pdf	29/03/2018 19:52:23	LUCIANE ROCHA PAES	Aceito
Outros	autorizacao_coordenacao_indigena_modificada.pdf	29/03/2018 19:40:51	LUCIANE ROCHA PAES	Aceito
Outros	autorizacao_semed_modificada.pdf	29/03/2018 19:13:27	LUCIANE ROCHA PAES	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA_MODIFICADO.pdf	29/03/2018	LUCIANE ROCHA	Aceito

Endereço: Rua Teresina, 495

Bairro: Adrianópolis

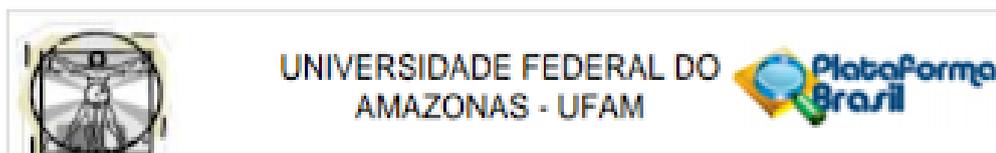
CEP: 69.057-070

UF: AM

Município: MANAUS

Telefone: (92)3305-1181

E-mail: cep.ufam@gmail.com



Continuação do Parecer: 2.620.607

Cronograma	CRONOGRAMA_MODIFICADO.pdf	18:51:02	PAES	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO_DA_PESQUISA_MODIFICADO.pdf	29/03/2018 18:50:28	LUCIANE ROCHA PAES	Aceito
Outros	autorizacao_funai.pdf	21/02/2018 16:51:32	LUCIANE ROCHA PAES	Aceito
Folha de Rosto	folha.PDF	21/02/2018 16:04:52	LUCIANE ROCHA PAES	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Sim

MANAUS, 25 de Abril de 2018

Assinado por:
Eliana Maria Pereira da Fonseca
(Coordenador)

Endereço: Rua Teresina, 495
 Bairro: Adrianópolis CEP: 69.057-070
 UF: AM Município: MANAUS
 Telefone: (92)3305-1181 E-mail: cep.ufam@gmail.com