

## ARTIGO

# PRÁTICA PEDAGÓGICA DIFERENCIADA, CRÍTICA E LIBERTADORA EM EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: FUNDAMENTOS E OBJETIVOS ÉTICOS E EPISTEMOLÓGICOS

### Resumo

O presente artigo tem sua origem nas reflexões teóricas descritas em minha tese de doutoramento defendida em 2017. O referente estudo, de cunho qualitativo, envolveu pesquisa teórica e observação no campo de pesquisa. A desvalorização dos diferentes conhecimentos indígenas no currículo escolar é o problema de pesquisa que tem norteador minhas pesquisas mais recentes, inclusive a pesquisa no doutorado. Portanto, esse texto, em particular, tem como objetivo apontar e descrever os fundamentos e objetivos éticos e epistemológicos da prática pedagógica diferenciada, crítica e libertadora em educação escolar indígena. Concluiu-se que a construção de uma educação escolar indígena perpassa pela construção de uma prática pedagógica diferenciada. Essa, precisa ser pensada sobre fundamentos éticos e epistemológicos que tenham como objetivo principal a valorização da vida, o reconhecimento e valorização dos diferentes conhecimentos indígenas no currículo escolar.

Palavras-Chave: Educação Indígena; Prática pedagógica; Currículo diferenciado; Roraima.

### Abstract

*The present article has its origin in the theoretical reflections described in my doctoral thesis defended in 2017. The referring qualitative study involved theoretical research and observation in the field of research. The devaluation of different indigenous knowledge in the school curriculum is the research problem that has guided my most recent research, including research in the doctorate. Therefore, this text, in particular, aims to describe and describe the ethical and epistemological foundations and objectives of differentiated, critical and liberating pedagogical practice in indigenous school education. It was concluded that the construction of an indigenous school education goes through the construction of a differentiated pedagogical practice. This, needs to be thought about ethical and epistemological foundations that have as main objective the valorization of life, the recognition and valorization of the different indigenous knowledge in the school curriculum.*

*Keywords: Indigenous Education; Pedagogical practice; Differentiated curriculum; Roraima.*

\* Indígena do povo Wapichana, professor e coordenador pedagógico de escola indígena. Graduado em Licenciatura Intercultural, Pedagogia, mestre e doutor em Educação.

## APRESENTAÇÃO

Durante pesquisas para a dissertação de mestrado (JULIÃO, 2011), foi-me possível entender e descrever os processos sociais, históricos e políticos ocorridos em torno da construção social do currículo<sup>1</sup> no contexto das escolas indígenas. Naquela ocasião, o estudo permitiu concluir que o processo de construção da educação escolar indígena em Roraima tem por objetivo, principalmente, a superação da prática pedagógica integracionista em escola indígena.

Em um primeiro momento, pensou-se que a simples substituição dos professores não-índios pelos professores indígenas fosse suficiente para mudar tal realidade, mas não foi. Com o passar dos anos, no entanto, se percebeu que ter um índio professor na sala de aula de sua escola é um aspecto positivo, mas não foi o bastante para mudar radicalmente o cenário de desvalorização herdada do currículo integracionista. No entanto, sempre que as lideranças indígenas discutem o problema, a culpa pela não superação do mesmo recai exclusivamente sobre o docente.

Para superar essa realidade de desvalorização, é preciso sim mudar a prática docente integracionista. No entanto, para mudar a prática docente integracionista, que desvaloriza o saber indígena, se faz necessária a construção de uma prática pedagógica diferenciada, crítica e libertadora que *valorize os diferentes conhecimentos indígenas* no currículo da educação escolarizada.

Segundo Souza (2009), a prática docente é apenas uma das dimensões da prática pedagógica. A prática docente está interconectada com a *prática gestora*, a *prática discente* e a *prática epistemológica*. Isso significa que a prática pedagógica inclui a prática docente, mas a ela não se reduz.

Dessa forma, afirmamos que não se resolve o problema da desvalorização dos conhecimentos indígenas no currículo se olhar tão somente para a prática docente, sem considerar as outras dimensões da prática pedagógica da instituição escolar.

Sendo assim, o presente texto além de trazer os contrastes entre a prática pedagógica integracionista e a prática pedagógica diferenciada, crítica e libertadora vem explicitar os fundamentos e objetivos éticos e epistemológicos da prática pedagógica diferenciada, crítica e libertadora em educação escolar indígena.

### QUE DIFERENÇA É ESSA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DIFERENCIADA?

Segundo Henry Giroux e Peter McLaren (2008, p.139), “a reforma como possibilidade prática não existe fora da dinâmica vivida dos movimentos sociais. O

<sup>1</sup> A referida pesquisa foi realizada entre (2009-2011) e teve como produto final minha dissertação de mestrado.

discurso sozinho é incapaz de produzir mudança social”. O referido texto parece soar como uma recomendação óbvia e atual para as lideranças, os gestores, os alunos e os professores indígenas em Roraima, pois não se faz mudança real no chão da escola sem ações concretas e conscientes.

Durante a construção do texto/tese de doutoramento, tive a oportunidade de participar de eventos onde se discutiu a prática pedagógica diferenciada no contexto das escolas indígenas em Roraima. O primeiro evento ocorreu entre os dias 6 e 10 de junho de 2016, na Comunidade Indígena Canauani.<sup>2</sup> Nessa ocasião, participei de uma mesa de debates com o tema *Aspectos do Sistema Próprio de Educação Indígena: o currículo específico e diferenciado*.

Em outro momento, entre os dias 27 e 29 de junho de 2016, participei de um seminário sobre formação de professores indígenas, realizado pelo Centro Estadual de Formação dos Profissionais em Educação de Roraima-CEFRR.<sup>3</sup> Na oportunidade, fui convidado para contribuir em uma mesa de debates com o tema *Práticas Pedagógicas Diferenciadas na Educação Escolar Indígena*.

Esses e outros debates foram importantes para as reflexões contidas neste texto. Há alguns questionamentos que serviram de ponto de partida para a abordagem do tema, quais sejam: por que prática pedagógica *diferenciada*? Diferenciada do que? Diferenciada para que? Aliás, esses questionamentos foram e são recorrentes nesses debates.

Em primeiro lugar, é preciso destacar que o termo *diferença*, aqui em discussão, refere-se àquela *diferença não inferiorizadora*. Há uma frase do professor Boaventura S. Santos que reflete bem esse novo sentido conceitual do termo diferença. Na referida frase, ele adverte: “As pessoas e os grupos sociais têm o direito a ser iguais quando a diferença os inferioriza, e o direito a ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza [...]” (SANTOS, 2001, p.10). São questões a serem analisadas com bastante e profunda atenção.

O autor supracitado afirma que há *diferenças inferiorizadoras*,<sup>4</sup> quando é preciso lutar pela igualdade. Sabe-se que a educação escolar indígena é diferenciada; entretanto, deve-se perguntar se essa é uma “*diferença que inferioriza*” e, se assim o for, é preciso lutar pela igualdade. A outra situação é quando uma igualdade descaracteriza<sup>5</sup> e, se assim o for, então se tem o direito de *ser diferente*.

2 Nessa comunidade foi realizada a XXIII Assembleia Estadual da Organização dos Professores Indígenas de Roraima/OPIR e envolveu mais 1.000 pessoas, entre tuxauas, professores, alunos, pesquisadores e demais colaboradores.

3 O seminário teve como título *Educação Escolar Indígena e Interculturalidade no Contexto da Formação do Professor*.

4 Uma diferença pode ser inferiorizadora quando *segrega* pessoas e grupos diferentes.

5 Uma igualdade poder ser descaracterizadora quando é *homogeneizadora* de pessoas e grupos diferentes.

Por exemplo, até o ano de 1988, no Brasil, para ser brasileiro e, portanto, *igual* aos demais brasileiros, era inevitável ao índio negar-se culturalmente. Isso é um tipo de “*igualdade descaracterizadora*” e, neste caso, tem-se o direito de ser diferente. Da mesma forma, se a categoria *diferenciada* gera segregação e, conseqüentemente, torna a escola indígena inferior às demais instituições de ensino que formam o sistema de ensino brasileiro; neste caso, é fundamental buscar a igualdade, transformando, por inteiro, não a escola diferenciada, mas todo esse sistema que segrega.

Para que não caiamos na armadilha teórica de uma *diferença que inferioriza*, por um lado, ou, por outro, em *uma igualdade que descaracteriza*, compreende-se como indispensável firmar uma tese importante para a educação escolar indígena nos dias atuais, qual seja: *é preciso construir ou reconhecer diferenças não inferiorizadoras e igualdades não descaracterizadoras.*

## ASPECTOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DIFERENCIADA, CRÍTICA E LIBERTADORA

Para entender o contexto atual da educação escolar indígena é necessário voltar e revisitar a história da educação escolar para índios de algumas décadas atrás. Ao revisitar a história, se poderá concluir que antes de 1988 não havia educação escolar indígena<sup>6</sup> de fato e nem em termos legais.

Tal afirmação baseia-se no fato de que foi a atual Constituição Federal, de 1988, que trouxe uma série de dispositivos legais que deram a legalidade e a viabilidade para se concretizar a educação escolar indígena, debatida e reivindicada pelo movimento indígena desde a década de 1970.

Até essa data houve algumas instituições, principalmente as missões católicas, que atendiam a crianças indígenas com o intuito de catequizá-las e integrá-las à sociedade nacional. Desta forma, *fazer* educação escolar indígena e *escrever sobre ela* é algo muito recente na história, tanto para os índios quanto para aqueles que a estudam.

Em Roraima ela é recente e começou a ser discutida e construída *pelos índios*, de fato, a cerca de quarenta e cinco anos atrás, a partir dos anos de 1970, ainda que legalmente venha a ser reconhecida somente a partir de 1988. Mas, não se pode esquecer que a educação escolar *para os índios*, aquela pensada verticalmente com fins de integração, chegou com os primeiros colonizadores e deixou marcas profundas nas diferentes sociedades.

---

6 A educação escola indígena à qual fazemos menção aqui é aquela pensada e executada pelos índios. Por esse motivo, antes de 1988, legalmente, não havia educação escolar indígena, mas sim *educação escolar para os índios*. A diferença está nos objetivos de ambas.

Por razões didáticas, dividir-se-á em dois períodos uma breve apresentação histórica acerca da educação escolar no contexto indígena. Cada período está relacionado diretamente ao objetivo de ensino. O primeiro período se estende até meados dos anos de 1960 e 1970<sup>7</sup>. Nesse período o principal objetivo de ensino da educação escolar era a *integração* do índio à sociedade nacional. O segundo momento começa nesse mesmo período (1970) e se estende até os dias atuais; tem como objetivo principal a *valorização* dos diferentes conhecimentos indígenas no currículo escolar.

Portanto, a construção de “práticas pedagógicas diferenciadas” nasce no momento de transição da educação integracionista para a educação escolar feita pelos índios. Desta forma, uma primeira característica diz que a prática pedagógica proposta para as escolas indígenas da atualidade deve ser *diferenciada*<sup>8</sup> daquela que era realizada na escola integracionista; é crítica porque deve ser pensada tendo como fundamento a Teoria Crítica de Currículo; é libertadora, pois, diante do processo de imposição física e cultural, deve ser pensada como instrumento de resistência, luta e libertação das amarras integracionistas.

É importante lembrar que o conceito de prática pedagógica adotado neste texto é o que compreende a prática pedagógica como sendo formada por quatro dimensões, a saber: a *prática docente*, a *prática gestora*, a *prática discente* e a *prática epistemológica* (SOUZA, 2009).

Dito isso, faz-se necessário discorrer sobre os aspectos e as características que diferenciam a prática pedagógica integracionista da prática pedagógica diferenciada, crítica e libertadora em educação escolar indígena na atualidade.

Pode-se afirmar que a prática pedagógica integracionista tinha três características principais, a saber: uma *legislação*, um *conjunto teórico* e um *corpo docente com fins integracionistas* e caracterizava-se pela desvalorização física e cultural dos índios no currículo escolar.

No que tange à *legislação*, destaca-se o fato de haver leis do Estado que davam fundamentos à ação integracionista na escola; logo, pode-se afirmar que a prática pedagógica integracionista era normal e legalmente consentida pelo Estado brasileiro.

7 O tempo que durou esse primeiro período não é igual para todos os povos, pois isso depende do tempo de contato com as frentes de colonização. Por exemplo, em Roraima, os Povos Macuxi e Wapichana foram contatados a partir dos anos de 1750. Os Yanomami, povo da floresta, tiveram contato com os não-indígenas no auge do garimpo, em Roraima, por volta dos anos de 1930 em diante.

8 De acordo com Tomaz Tadeu da Silva (2009, p. 87), “[...] a diferença é sempre uma relação: não se pode ser ‘diferente’ de forma absoluta; é-se diferente relativamente a alguma outra coisa, considerada precisamente como ‘não-diferente’. [...] essa ‘outra coisa’, o ‘não-diferente’, também só faz sentido, só existe, na ‘relação de diferença’ que a opõe ao ‘diferente’”.

Um pequeno exemplo desse tipo de legislação pode ser encontrado na Lei 6001, de 1973, conhecida como *Estatuto do Índio*.

O *Título V* da referida Lei trata sobre educação, cultura e saúde. No art. 50 lê-se a seguinte redação: “A educação do índio será orientada para a integração na comunhão nacional mediante processo de gradativa compreensão dos problemas gerais e valores da sociedade nacional [...]” (BRASIL, 1973).

Além do *Estatuto do Índio*, outro documento oficial, o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, que é um documento *pós* período integracionista, ao tratar do assunto, afirma:

As relações entre o Estado brasileiro e os povos indígenas no Brasil têm uma história na qual se pode reconhecer duas tendências: a de dominação, por meio da integração e homogeneização cultural, e a do pluralismo cultural.

Essas tendências formam a base da política de governo que é desenvolvida a cada etapa da história do país. A ideia da integração firmou-se na política indigenista brasileira até recentemente, persistindo, em sua essência, desde o período colonial até o final dos anos 80 deste século, quando um novo marco se constrói com a promulgação da Constituição Federal de 1988.

A política integracionista começava por reconhecer a diversidade das sociedades indígenas que havia no país, mas apontava como ponto de chegada o fim dessa diversidade. Toda diferenciação étnica seria anulada ao se incorporarem os índios à sociedade nacional. Ao se tornarem brasileiros, tinham que abandonar sua própria identidade.

O Estado brasileiro pensava uma “escola para os índios” que tornasse possível a sua homogeneização. A escola deveria transmitir os conhecimentos valorizados pela sociedade de origem europeia. Nesse modelo, as línguas indígenas, quando consideradas, deviam servir apenas de tradução e como meio para tornar mais fácil a aprendizagem da língua portuguesa e de conteúdos valorizados pela cultura “nacional” (RCNEI, 1998, pp.26-27).

O corpo docente e os gestores, por sua vez, eram formados, em sua totalidade, por professores não-indígenas que pouco ou nada conheciam sobre as diferenças culturais dos povos indígenas com os quais trabalhavam. Por esse motivo, tais profissionais chegavam à escola com uma visão estereotipada e preconceituosa dos seus alunos.<sup>9</sup> Neste caso, além da garantia legal, o professor e a equipe gestora tinham em sua formação, quando tinham, uma base teórica e ideológica que os orientava no processo de integração. A esse respeito, a professora indígena Egueco Apacano afirma:

---

<sup>9</sup> É preciso admitir que poucos alunos indígenas frequentavam as escolas da época, pois as escolas não eram implantadas para atender exclusivamente aos índios, como ocorre nos dias atuais. Nesse período, as escolas eram implantadas para atender os filhos dos posseiros e, uma vez ou outra, atendiam a alunos indígenas.

Antigamente era assim [...] eu fui aluna do Serviço de Proteção dos Índios, SPI. Estudei naquela época. Quando a gente não sabia lição ficava de castigo. A professora prendia a gente no quarto escuro e ficávamos horas para nos soltar. A gente ficava de castigo porque não entendíamos o português e não decorava logo na cabeça (APACANO *apud* RCNEI, 1998, p.7).

Nesse momento histórico, até mesmo a Antropologia, ciência acadêmica que nasceu para estudar e compreender o ser humano em suas diferentes dimensões, pensava a cultura e o próprio ser humano numa perspectiva evolutiva.

O professor Roque de Barros Laraia (2008, p.33), na obra *Cultura: um conceito antropológico*, ao fazer uma apresentação do modo como se deram o desenvolvimento e as transformações históricas do conceito de cultura, destaca que houve um período em que “[...] uma das tarefas da antropologia seria a de estabelecer uma escala de civilização, simplesmente colocando as nações europeias em um dos extremos da série e em outro as tribos selvagens [...]”. As culturas eram apresentadas como inferiores ou superiores a partir de uma suposta escala evolutiva.

Ainda segundo Laraia:

[...] predominava, então, a ideia de que a cultura desenvolve-se de maneira uniforme, de tal forma que era de se esperar que cada sociedade percorresse as etapas que já tinham sido percorridas pelas “sociedades mais avançadas”. Desta maneira era fácil estabelecer uma escala evolutiva que não deixava de ser um processo discriminatório, através do qual as diferentes sociedades humanas eram classificadas hierarquicamente, com nítida vantagem para as culturas europeias. *Etnocentrismo e ciência marchavam então de mãos juntas* (LARAIA, 2008, p.34, *grifos meus*).

Desta forma, tais perspectivas evolucionistas influenciavam diretamente o desenvolvimento de uma escola “para o indígena”. O conjunto de leis, o corpo docente e os gestores, somados ao referencial teórico, geravam uma série de propostas educativas com práticas pedagógicas de cunho integracionista. Independentemente do lugar onde eram realizadas, as mesmas tinham como resultado principal a integração e a desvalorização física e cultural dos índios no currículo escolar.

A partir dos anos de 1960 e 1970, quando o movimento indígena, ainda em formação, começou a discutir a educação escolar indígena com características próprias, destacou-se a necessidade de mudar a legislação, a teoria e o corpo docente com fins integracionistas. A mudança legal veio a partir de 1988, com a promulgação da Constituição Federal e, em 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96). Nos anos seguintes, uma série de resoluções e diretrizes nos níveis nacional, estadual e municipal foi sendo criada.

Semelhantermente, o corpo docente e os gestores foram, aos poucos, sendo substituídos. Esse processo foi acelerado a partir do Parecer 14/99 do Conselho Nacional de Educação/CNE, que deu origem à Resolução 003/99 da Câmara de Educação Básica/CEB/CNE, que criou a categoria *escola indígena* para atender exclusivamente alunos indígenas.<sup>10</sup> Além disso, em seu Art. 8º, a referida resolução assegura que “a atividade docente na escola indígena será exercida prioritariamente por professores indígenas oriundos da respectiva etnia”.

A produção teórica também mudou de direção, adotando uma postura de identificação, de reconhecimento e de valorização física e cultural em relação aos povos indígenas. Na atualidade, além de pesquisadores e estudiosos não-indígenas, há pesquisadores e estudiosos indígenas de diferentes povos, de regiões distintas, produzindo teoria na academia, escrevendo livros e artigos, contribuindo com as comunidades e os povos indígenas. Para o projeto de construção da educação escolar indígena e, em especial, para o campo do currículo, esse fato tem um peso imenso, tendo em vista que, em conformidade com o que diz o professor Miguel Arroyo,

A produção e apropriação do conhecimento sempre entrou nas disputas das relações sociais e políticas de dominação-subordinação. Em nossa formação histórica a apropriação-negação do conhecimento agiu e age como demarcação-reconhecimento ou segregação da diversidade de coletivos sociais, étnicos, raciais, de gênero, campo, periferias. Não apenas foi negado e dificultado seu acesso ao conhecimento produzido, mas foram despojados de seus conhecimentos, culturas, modos de pensar-se e de pensar o mundo e a história. Foram decretados inexistentes, à margem da história intelectual e cultural da humanidade. Logo, seus saberes, culturas, modos de pensar não foram incorporados no dito conhecimento socialmente produzido e acumulado que as diretrizes curriculares legitimam como núcleo comum (ARROYO, 2011, p.14).

Se, anteriormente, a prática pedagógica realizada na educação escolar *para* os índios girava em torno da desvalorização física e cultural, visando a integração indígena à sociedade nacional; doravante, no atual contexto da educação escolar indígena, a prática pedagógica deve ir no sentido oposto, *valorizando os diferentes conhecimentos indígenas* no currículo escolar.

---

10 A partir desse período começou-se a discutir a prática pedagógica diferenciada, crítica e libertadora em suas quatro dimensões, quais sejam: a *prática gestora indígena*, a *prática docente indígena*, a *prática discente indígena* e a *prática epistemológica indígena*.



## DOS FUNDAMENTOS E OBJETIVOS ÉTICOS E EPISTEMOLÓGICOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DIFERENCIADA, CRÍTICA E LIBERTADORA

Em texto anterior (JULIÃO, 2017), afirmo que tanto o protagonismo de resistência quanto o protagonismo de autoria dos povos indígenas brasileiros, em especial os que habitam o Estado de Roraima têm como principal objetivo mantê-los vivos física e culturalmente.

Se isso é verdade, então, pode-se afirmar que a luta pela manutenção da vida física e cultural é o que fundamenta a prática pedagógica diferenciada, crítica e libertadora em educação escolar indígena. A história nos revela que desde os primeiros contatos entre índios e não-índios, os índios têm lutado pela manutenção da sua vida, tanto física quanto cultural.

A luta pela manutenção da vida, em acordo com o que diz o filósofo Enrique Dussel (2012, p. 636), envolve “produção, reprodução e desenvolvimento da vida humana de cada sujeito ético”. Para esse autor, o critério material universal da ética por excelência é a vida humana concreta de cada ser humano. Isso deve ser exposto em três momentos: a) o da produção da “vida humana” [...]; b) o da reprodução da “vida humana”; c) o do desenvolvimento da “vida humana”.

Alípio Casali (2007), parafraseando Dussel, afirma que *o valor ético por excelência é a vida*. Se isso é verdade, então, deste ponto de vista, a vida é a medida do valor de toda e qualquer coisa. Sendo assim, pode-se afirmar que só tem valor o que for um meio para realizar a vida, e realizar a vida no contexto da educação escolar indígena significa criar meios para “criá-la, reproduzi-la, mantê-la, cuidar dela”.

Uma vez que os valores não são essências abstratas, imutáveis, mas são histórica e culturalmente construídos, uma prática pedagógica realmente diferenciada, crítica e libertadora, como a aqui proposta, tem como fundamento ético a Vida. Voltamos a afirmar que em educação escolar indígena, seu principal objetivo deve ser a criação, a reprodução, a manutenção da vida física e cultural dos diferentes povos.

Alípio Casali (2007, p. 11) assegura ainda que “[...] só existe a epistemologia, esse sistema crítico construído coletivamente para *validar* ou *invalidar* conhecimento. [...] o conceito-chave da epistemologia chama-se validação! Uma validação é um resultado positivo de uma *avaliação* epistemológica [...]”.

Se, por um lado, o fundamento ético de uma prática pedagógica diferenciada, crítica e libertadora é a Vida, por outro lado, o seu fundamento epistemológico é o conhecimento indígena. Sendo assim, pode-se afirmar que o seu principal *objetivo ético* é a *criação, a reprodução e desenvolvimento* da vida física e cultural dos povos indígenas. O

seu objetivo epistemológico, por sua vez, é a *validação* dos diferentes conhecimentos indígenas ensinados e aprendidos no currículo escolar.

Deste modo, se pode afirmar que o fundamento epistemológico da prática pedagógica diferenciada, crítica e libertadora contribui para a realização do seu fundamento ético, uma vez que a valorização física e cultural dos índios, no currículo escolar, somente é possível quando há o reconhecimento e validação epistemológica dos diferentes conhecimentos indígenas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Superar a educação escolar integracionista, de desvalorização física e cultural do índio no currículo escolar requer, obrigatoriamente, a criação de práticas pedagógicas diferenciadas e a construção de currículos com perspectiva crítica e libertadora, que valorize os diferentes conhecimentos indígenas no currículo da educação escolarizada.

Ressaltamos que a prática pedagógica integracionista possuía um conjunto de leis, um corpo docente e gestores que, somados ao referencial teórico, geravam uma série de propostas educativas com práticas pedagógicas de cunho integracionista e, independentemente da escola onde eram realizadas, as mesmas tinham como resultado principal a integração indígena a comunhão nacional.

Porém, se, anteriormente, a prática pedagógica realizada na educação escolar *para* os índios girava em torno da desvalorização física e cultural, visando a integração indígena à sociedade nacional; doravante, no atual contexto da educação escolar indígena, a prática pedagógica vai no sentido oposto, *valorizando os diferentes conhecimentos indígenas* no currículo escolar.

Valorizar os diferentes conhecimentos indígenas pressupõe atribuir um valor ético à vida física e cultural indígena no currículo escolar. Nesse sentido, dizemos que o *objetivo ético* dessa prática pedagógica é a *criação*, a *reprodução* e *desenvolvimento* da vida física e cultural dos povos indígenas. O objetivo epistemológico, por sua vez, é a *validação* dos diferentes conhecimentos indígenas ensinados e aprendidos no currículo escolar.

O fundamento epistemológico da prática pedagógica diferenciada, crítica e libertadora contribui para a realização do seu fundamento ético, uma vez que a valorização física e cultural dos índios somente é possível quando há o reconhecimento e validação epistemológica dos diferentes conhecimentos indígenas no currículo escolar.

Assim, conclui-se reafirmando que a construção de uma educação escolar indígena na atualidade perpassa pela criação de uma prática pedagógica *diferenciada*. Essa, por sua vez, só tem sentido se for pensada sobre fundamentos éticos e epistemológicos que tenham como objetivo principal a valorização da vida e o reconhecimento dos diferentes conhecimentos indígenas no currículo escolar. Esta, por sua vez, vai possibilitar a construção e a execução de currículos diferenciados, com perspectiva crítica e libertadora.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. *Currículo: território em disputa*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

BRASIL. *Lei Federal n. 6001*, de 19 de dezembro de 1973. Brasília: Senado Federal; Planalto, 1973. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/leis/16001.htm>. Acesso em: 14 jun. 2016.

\_\_\_\_\_. *Lei Federal n. 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Senado Federal; Planalto, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Lcis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Lcis/L9394.htm). Acesso em: 14 jun. 2016.

\_\_\_\_\_. *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena*. Parecer CEB/CNE 14/1999, homologação publicada no DOU 19/10/1999, Seção 1, p. 12. Resolução CEB/CNE 03/1999, publicada no DOU 14/12/1999, Seção 1, p. 58. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03\\_99.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_99.pdf). Acesso em: 30 ago. 2016.

CASALI, A. Fundamentos para uma avaliação educativa. IN: CAPPELLETTI, I. F. (Org). *Avaliação da aprendizagem: discussão de caminhos*. São Paulo: Articulação Universidade-Escola, 2007.

DUSSEL, E. *Ética da Libertação na idade da globalização e da exclusão*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

GIROUX, H. A.; McLAREN, P. Formação do professor como uma contra-esfera pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural. IM: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T.(Orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 2008.

JULIÃO, G. B. *O currículo como construção social em contexto de Cidadania Intercultural Indígena*. São Paulo: PUC, mimeo, 2011.

\_\_\_\_\_. *Prática pedagógica diferenciada, crítica e libertadora: uma experiência em curso na Licenciatura Intercultural da Universidade Federal de Roraima pela superação do currículo integracionista*. São Paulo: PUC, mimeo, 2017.

LARAIA, R. B. *Cultura: um conceito antropológico*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

RCNEI. *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas*. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002078.pdf>. Acesso em: 2 ago. 2016.

SANTOS, B. S. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez, 2010.

SOUZA, J. F. *Prática pedagógica e formação de professores*. Recife: UFPE, 2009.

SILVA, T. T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.