

DOSSIÊ RELIGIÕES, ESPIRITUALIDADES E EDUCAÇÃO

doi: [10.25247/paralellus.2023.v14n35.p457-473](https://doi.org/10.25247/paralellus.2023.v14n35.p457-473)

**ENSINO RELIGIOSO NAS ESCOLAS INDÍGENAS EM
PERNAMBUCO: DAS VIVÊNCIAS ÀS CONQUISTAS**

RELIGIOUS TEACHING IN INDIGENOUS SCHOOLS IN PERNAMBUCO:
FROM EXPERIENCES TO ACHIEVEMENTS

LA ENSEÑANZA RELIGIOSA EN LAS ESCUELAS INDÍGENAS DE
PERNAMBUCO: DE LAS EXPERIENCIAS A LAS REALIZACIONES

*Wellcherline Miranda Lima**

*Evanilson Alves de Sá***

RESUMO

O estudo objetiva conhecer as lutas e as resistências cravadas nos territórios indígenas em Pernambuco. Para tanto, reflete-se acerca das tradições¹ religiosas, contrárias à herança colonial, vivências e conquistas de natureza pedagógica nas escolas indígenas, envoltas na promoção da educação específica, diferenciada e intercultural, em suas interfaces com o Ensino Religioso. Atualmente, em Pernambuco, habitam na região do Agreste e na do Semi-árido os povos indígenas de Atikum, Entre Serras Pankararu, Fulni-ô, Kambiwá, Kapinawá,

* Doutora e Mestra em Ciências da Religião pela Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP), Especialista em Ensino de História pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), especialista em História e Cultura dos Povos Indígenas pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Atualmente é chefe de unidade pela Superintendência de Política Educacional Indígena, na Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco. E-mail: wellcherline@gmail.com.

** Doutorando em Ciências da Religião na Universidade Católica de Pernambuco - UNICAP. Mestre em Educação e Licenciado em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE. Bacharel em Direito - UNIAESO - Centro Universitário AESO-Barros Melo; Advogado. E-mail: evanilsonadv@gmail.com.

¹ Os construtos êmicos são as descrições e as análises expressas em termos de esquemas conceituais que são significativos e que foram apropriados pelos membros do grupo cultural em estudo. Assim, um construto êmico está de acordo com as percepções e com os entendimentos considerados apropriados pela cultura dos observadores internos [*insiders*] (LETT, 1996).

Pankarará, Pankararu, Parankarau Opará, Pankaiwka, Pipipã de Kambixuru, Pipipã Terra e Água, Tuxí, Tuxá, Truká, Xukuru de Cimbres e Xukuru do Ororubá. A abordagem apresentada direciona-se ao estudo sobre o componente curricular do Ensino Religioso nas escolas indígenas, à luz do Currículo Oficial, articulado com os Eixos Temáticos da Educação Escolar Indígena de Pernambuco, considerando o ensino diferenciado e específico, que fundamentam os eixos temáticos e embasam a construção de metodologias fundamentadas na perspectiva da interculturalidade. Por fim, analisa-se a relevância da tradição religiosa indígena e da espiritualidade dentro do espaço escolar, apreciadas enquanto categorias êmicas, em contextos de fortalecimento identitário, articuladas com os projetos societários de cada povo.

Palavras-chave: Povos indígenas; Educação, Ensino religioso, Interculturalidade.

ABSTRACT

The study aims to understand the struggles and resistances embedded in indigenous territories in Pernambuco, inserted in their religious traditions, contrary to the colonial heritage and the experiences and achievements of a pedagogical nature in indigenous schools, involved in the promotion of specific, differentiated and intercultural education, in their interfaces with Religious Education. Currently, in Pernambuco, the indigenous peoples of Atikum, Entre Serras Pankararu, Fulni-ô, Kambiwá, Kapinawá, Pankarará, Pankararu, Parankarau Opará, Pankaiwka, Pipipã de Kambixuru, Pipipã Terra and Água, Tuxí, Tuxá, Truká, Xukuru de Cimbres and Xukuru do Ororubá. The approach presented was directed to the study of the curricular component of Religious Education in indigenous schools, in the light of the Official Curriculum, articulated with the Thematic Axes of Indigenous School Education of Pernambuco, considering the differentiated and specific teaching, which underlie the thematic axes and base the construction of methodologies based on the perspective of interculturality. Finally, the relevance of indigenous religious tradition and spirituality within the school space will be analyzed, appreciated as emic categories, in contexts of identity strengthening, articulated with the societal projects of each people.

Keywords: Indigenous peoples; Education, Religious education, Interculturality.

RESUMEN

El estudio tiene como objetivo comprender las luchas y resistencias incrustadas en los territorios indígenas de Pernambuco, insertas en sus tradiciones religiosas, contrarias a la herencia colonial y las experiencias y logros de carácter pedagógico en las escuelas indígenas, involucradas en la promoción de la educación específica, diferenciada e intercultural, en sus interfaces con la Educación Religiosa. Actualmente, en Pernambuco, los pueblos indígenas de Atikum, Entre Serras Pankararu, Fulni-ô, Kambiwá, Kapinawá, Pankarará, Pankararu, Parankarau Opará, Pankaiwka, Pipipã de Kambixuru, Pipipã Terra y Água, Tuxí, Tuxá, Truká, Xukuru de Cimbres y Xukuru do Ororubá. El abordaje presentado se dirigió al estudio del componente curricular de la Educación Religiosa en las escuelas indígenas, a la luz del Currículo Oficial, articulado con los Ejes Temáticos de la Educación Escolar Indígena de Pernambuco, considerando la enseñanza diferenciada y específica, que subyacen a los ejes temáticos y fundamentan la construcción de metodologías basadas en la

perspectiva de la interculturalidad. Finalmente, se analizará la relevancia de la tradición religiosa indígena y de la espiritualidad en el espacio escolar, apreciadas como categorías émicas, en contextos de fortalecimiento identitario, articulados con los proyectos societales de cada pueblo.

Palabras clave: Pueblos indígenas; Educación, Educación religiosa, Interculturalidad.

1. INTRODUÇÃO

Desde a colonização do Brasil pelos Portugueses, os indígenas passam por processos ligados à escolarização, primeiro em forma de catequese e, posteriormente, com o intuito de inserção à cultura ocidental, com a execução das regras do Diretório Pombalino (1757-1798), ambos tendo como consequência o aniquilamento cultural. Isso ocorreu desde o primeiro ponto e, até chegarmos ao direito à educação diferenciada, foi uma longa caminhada, uma verdadeira travessia de lutas desses povos. A educação escolar indígena, diferente de educação indígena, diz respeito à educação que acontece dentro das escolas, porém, no contexto indígena.

Nesse contexto, observa-se, à luz do Parecer que homologa a Resolução CNE/CEB nº 3/1999 e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena, a devida e necessária distinção entre Educação Escolar Indígena e Educação Indígena.

Inicialmente, considera-se “que todos os povos indígenas [...] possuem mecanismos de transmissão de conhecimentos e de socialização de seus membros” (BRASIL, 1988), e que a escola se apresenta e se consolida enquanto consequência histórica do contato, conversação e diálogo destes povos com outros segmentos sociais. Dessa maneira, a Educação Indígena instaura

[...] o processo pelo qual cada sociedade internaliza em seus membros um modo próprio e particular de ser, garantindo sua sobrevivência e sua reprodução. Diz respeito ao aprendizado de processos e valores de cada grupo, bem como aos padrões de relacionamento social que são entronizados na vivência cotidiana dos índios com suas comunidades. Não há, nas sociedades indígenas, uma instituição responsável por esse processo: toda a comunidade é responsável por fazer com que as crianças se tornem membros sociais plenos. [...] a educação indígena designa a maneira pela qual os membros de uma dada sociedade socializam as novas gerações, objetivando a continuidade de valores e instituições consideradas fundamentais (BRASIL, 1999).

Assevera-se que o Serviço de Proteção ao Índio (SPI) foi o primeiro órgão do governo responsável pela política indigenista no Brasil, portanto, responsável também pela escolarização dos índios.

Apesar do nome, sua proteção se restringia a proteção física, pois, sua política de integração à sociedade nacional promoveu um verdadeiro massacre cultural nos povos. Isso se deu porque, no currículo a ser ensinado, estavam noções de higiene e comportamento, assim como de profissionalização, visando formar trabalhadores, ou seja, uma fábrica de mão de obra barata.

Geralmente, as esposas dos encarregados nos postos do SPI ministravam as aulas, algumas escolas com péssimas condições de infraestrutura, o que resultou em unidades educacionais desativadas. As atividades pedagógicas dessas escolas em nada se diferenciavam das escolas rurais ou de engenhos, tendo turmas com indígenas e não indígenas.

Em paralelo a lenta e gradativa expansão do Sistema Educacional Brasileiro, forja-se a categoria da educação escolar Indígena, descolada de suas cores, que ainda luta por identidade e reconhecimento em cenários de lutas e conquistas. Portanto, afirma-se que a política integracionista, implementada no território brasileiro, estendeu-se do Brasil Colônia até a década de 1980. Esta, por sua vez,

[...] 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 tornarem-se brasileiros, tinham que abandonar sua própria identidade (BRASIL,1999).

A ineficiência para com os indígenas, entre outras coisas, culminou com o fim da SPI, ensejando a criação da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), por meio da Lei nº 5.371, de 5 de dezembro de 1967². Com a criação da FUNAI, suas atribuições e os resultados das suas ações procederam da mesma forma, assim como ocorreu na época do SPI.

² A Fundação Nacional dos Povos Indígenas (Funai) é o órgão indigenista oficial do Estado brasileiro. Foi criada por meio da Lei nº 5.371, de 5 de dezembro de 1967, vinculada ao Ministério dos Povos Indígenas, é a coordenadora e principal executora da política indigenista do Governo Federal.

Arremata-se que as referidas Diretrizes Curriculares para Educação Escolar Indígena rompem com os paradigmas higienistas e da qualificação profissional precária e aligeirada, insurgindo-se como possibilidade à construção de projetos educacionais específicos à realidade sociocultural e histórica de grupos indígenas, ancorado no exercício da interculturalidade e do bilinguismo, acomodando-se ao “projeto de futuro” de cada povo.

2. LUTA E RESISTÊNCIA PELA EDUCAÇÃO DOS POVOS INDÍGENAS

Os povos originários tiveram seus direitos reconhecidos e ampliados com a Constituição Federal de 1988, referendados nos artigos 210, 215, 231 e 232. Esses artigos reconhecem, expressamente, seus costumes e crenças, além de garantir a eles o uso desses direitos, inclusive da utilização da língua materna³ (comumente entendida como a língua da comunidade) no processo de aprendizagem.

A Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional – LDB, Lei nº 9394/1997, garante a oferta de educação escolar bilíngue e intercultural, assim como o Parecer do CNE/CEB nº14/1999. No entanto, mesmo existindo leis para assegurar o direito à educação escolar indígena, o tema ainda precisava de um rumo mais claro, isto é, de como deveria acontecer essa educação. Por esse motivo, documentos como o Referencial Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) se fazem tão importantes.

Esses dispositivos permitiram que a escola indígena se concretizasse em ferramenta de valorização das línguas, dos saberes, dos costumes e das tradições indígenas, deixando de ser ferramenta de imposição e dominação dos valores culturais da sociedade circundante. Nesse segmento, a cultura indígena, certamente valorizada, deve ser o fundamento para o conhecimento dos valores e das regras de outras culturas. A escola indígena poderá, prontamente, efetivar importante papel no encadeamento de autodeterminação desses povos.

Segundo Darci Secchi (2002, p. 136), sempre existiram escolas nos territórios dos povos indígenas. Entretanto, o que se deve considerar é, se de fato, essas escolas

³ A Língua Materna, ou a Primeira Língua não é, necessariamente, a língua da mãe, nem a primeira língua que se aprende. Tão pouco se trata de apenas uma língua. Normalmente, é a língua que aprendemos primeiro e em casa, através dos pais, e também é frequentemente a língua da comunidade (SPINASSÉ, p. 2006).

estavam a favor dos povos indígenas ou dos seus “dominadores”, já que o modelo de assimilação e integração dos indígenas ao conhecimento escolarizado estava intensamente articulado ao proselitismo doutrinário religioso dos “dominadores”. Nessa direção, apenas dessa forma os indígenas seriam considerados como bons e dignos da salvação eterna. Segundo Santos (2007, p. 78), contextos de regulação-emancipação, pautados em cartografias desalinhadas, levam a “práticas confusas”.

Outro ponto importante a destacar refere-se à resistência dos povos indígenas diante do plano de integração para eles no “Brasil moderno” (RIBEIRO, 1996). Nesse contexto, ressalta-se sobre a resistência dos povos indígenas de não aceitarem a assimilação cultural dos “dominadores” e de perderem a sua cultura. Essa resistência também ocorreu da mesma forma com os indígenas em Pernambuco, devido ao medo de perderem os seus costumes e tradições.

Diante disso, torna-se compreensível a luta dos indígenas em Pernambuco nas últimas décadas do século XX e início do século XXI. Isso diz respeito às lutas de implantação das primeiras unidades escolares de ensino diferenciado na comunidade indígena, assim como a conquista do curso de Licenciatura Intercultural Indígena, reconhecido pelo Ministério da Educação, ofertado pela Universidade Federal do Pernambuco (UFPE).

Em Pernambuco, desde 1999, os povos indígenas discutem com mais ênfase sobre o modelo de escola que querem e como querem. Assim, definem o direito humano à educação: “se educação é um direito, tem que ser do nosso jeito”.

Em cenário de desejos por mudanças, aconteceu o movimento de retomada⁴ das escolas pelos indígenas. A partir daí os povos começaram a se organizar para a criação dos seus projetos políticos e pedagógicos que contemplassem as especificidades de cada povo, bem como a forma de gestão das escolas, respeitando-se, para tanto, as particularidades das suas respectivas organizações sociais. A saber, os Kambiwá e os Xukuru, exemplos de povos indígenas, fizeram a “retomada da escola”, retirando os professores não indígenas e tomando seus lugares dentro

⁴ Retomada, segundo os povos indígenas, é uma ação realizada pelos povos indígenas de voltar para seu território origem que antes estava ocupado por fazendeiros e posseiros que após essa ação tornou-se possível do uso dos costumes e tradições do povo indígena.

das salas de aula, o que imprimiu à prática pedagógica seus jeitos de ser, fazer e saber.

É consenso que a clientela educacional indígena é melhor atendida através de professores índios, que deverão ter acesso a cursos de formação inicial e continuada, especialmente planejados para o trato com as pedagogias indígenas. [...] Essa formação deve levar em conta o fato de que o professor índio se constitui num novo ator nas comunidades indígenas e terá que lidar com vários desafios e tensões que surgem com a introdução do ensino escolar. Assim, sua formação deverá propiciar-lhe instrumentos para que possa se tornar um agente ativo na transformação da escola num espaço verdadeiro para o exercício da interculturalidade (BRASIL, 1999).

Em Pernambuco, a responsabilidade pela Educação Escolar Indígena ficava a cargo da prefeitura de cada município em que o povo vivia, porém, devido à má administração por parte de muitos municípios, surgiu a necessidade do Decreto Estadual n.º 24.628, de 12/08/2002, que instituiu a estadualização das escolas indígenas em Pernambuco.

O ano de 2002 foi decisivo para o fortalecimento da educação diferenciada para os povos em Pernambuco. Naquele ano, por meio de muita luta, o governo do Estado reconheceu as 88 escolas instaladas dentro dos territórios indígenas. Atualmente, são 156 escolas indígenas em pleno funcionamento, atendendo os três turnos diários.

A abordagem desse tópico será de grande importância para a compreensão do desenvolvimento pedagógico, referente ao Ensino Religioso, promovido pelos professores indígenas nas escolas diferenciadas da Rede Estadual de Pernambuco. Isso posto, o Ensino Religioso propõe como objetivo refletir sobre fundamentos, costumes e valores das diferentes religiões existentes na sociedade brasileira, explorando os conteúdos de maneira interdisciplinar, com atividades que estimulem o diálogo e o respeito entre as religiões, ou seja, fundamenta-se no diálogo inter-religioso, enquanto conteúdo e princípio pedagógico.

Nessa direção, tendo ainda como base fundamental a interculturalidade nas suas pretensões, é possível a mudança necessária no ensino e no entendimento do fazer docente, trazendo, assim, contribuições à constituição de um currículo escolar diferenciado, específico e intercultural.

3. DIREITO À EDUCAÇÃO DIFERENCIADA, ESPECÍFICA E INTERCULTURAL

A Lei Federal nº 9.394/1996 – LDB – estabelece regras específicas para os povos indígenas no artigo 32, como as normas para o Ensino Fundamental, assegurando que o ensino seja ministrado na Língua materna e, no artigo 78, preconiza a valorização da cultura indígena no seu território. Na Educação Escolar Indígena, em Pernambuco, há cinco eixos temáticos, a saber: Terra, Identidade, Organização Social, História e Interculturalidade.

Para uma melhor compreensão sobre a valorização da cultura indígena nos seus respectivos territórios, torna-se imprescindível tecer distinções acerca do entendimento sobre território e territorialidade, valendo-se, para tanto, da abordagem êmica. Nessa acepção, o território se configura como um espaço de poder político, com significação simbólica e cultural, conferido por aqueles/as que o habitam. Dessa forma, conforma-se como uma importante fonte de recursos naturais e econômicos, ao passo que a territorialidade se constrói por meio dos usos que as pessoas fazem do espaço em que vivem, das relações econômicas e culturais que estabelecem, dando significado a esse lugar (GUARANY, 2002).

Arremata-se que as categorias êmicas, neste trabalho anunciadas, são validadas nos territórios e territorialidades indígenas em Pernambuco, que, por meio da resistência, criaram condições para sua (re)existência. Conseqüentemente, verifica-se que todo ato de resistência, configura-se em formas de existência. A abordagem êmica favorece e protege a perspectiva do nativo, a visão local e interna, a tradução prescritiva, a transcrição cultural e as estruturas mentais do grupo étnico de uma determinada região. Nessa abordagem, busca-se à compreensão de uma cultura estabelecida com fundamento em referências assentadas nela mesma. [...] é a visão interna, dos observados que estão olhando de dentro, em uma postura particular, única e analítica. [...] corresponde à visão do eu em direção ao nosso. [...] equivale a ver o mundo com os olhos do outro (OREY; ROSA, 2012, p.867).

No que se refere à interculturalidade, Walsh (2009, p. 13, tradução nossa), anuncia que a interculturalidade, na perspectiva crítica, em sua origem, não perfaz um conceito acadêmico. O referido autor sustenta, ainda, que é uma construção originária dos povos indígenas e negros equatorianos. Nessa acepção, identifica que, nas

sociedades atuais, a interculturalidade se dispõe nas perspectivas funcional e crítica. Para ele, define-se

[...] a interculturalidade crítica como uma ferramenta pedagógica que questiona continuamente a racialização, a subalternização, a inferiorização e seus padrões de poder, torna visíveis diferentes modos de ser, viver e saber, e busca o desenvolvimento e a criação de entendimentos e condições que não apenas se articulem e dialoguem em um quadro de legitimidade, dignidade, igualdade, equidade e respeito, mas também – e ao mesmo tempo – estimulem a criação de “outros” modos-de pensar, ser, ser, aprender, ensinar, sonhar e viver que atravessam fronteiras (WALSH, 2009, p.13).

Nessa perspectiva, a interculturalidade crítica aponta para a possibilidade de desencarcerar mentes, com vistas à reestruturação cognitiva e metacognitiva, oportunizando as pessoas a reaprender o novo, o insurgente, em busca de afirmação da ‘justiça cognitiva. Sendo assim, a interculturalidade configura-se em um projeto “político, social, epistemológico e ético” (WALSH, 2009, p.11).

Na mesma acepção, depõe Candau (2012, p. 680) que a interculturalidade crítica questiona as relações de poder presentes nas diversas formações socioculturais. Movimenta-se, então, em direção ao enfrentamento às

[...] desigualdades construídas ao longo da história entre diferentes grupos socioculturais, étnico-raciais, de gênero, orientação sexual, religiosos, entre outros; parte da afirmação de que a interculturalidade aponta à construção de sociedades que assumam as diferenças como constitutivas da democracia e sejam capazes de construir relações novas, verdadeiramente igualitárias entre os diferentes grupos socioculturais, o que supõe empoderar aqueles que foram historicamente inferiorizados.

Nessa relação, Ensino Religioso, nas escolas indígenas, trata-se das práticas pedagógicas embasadas no amplo conhecimento e aprofundamento da cultura – e conhecimentos indígenas, valorização e celebração da diversidade religiosa em consonância com o eixo temático da Interculturalidade. Segundo Santos (2007, p. 84), “[...] a diversidade do mundo é inesgotável e contínua desprovida de uma epistemologia adequada, de modo que a diversidade epistemológica do mundo está por ser construída”. Dessa forma, considera-se que atual Constituição é laica, o que possibilita o autoconhecimento e liberdade de escolha religiosa de cada sujeito.

No contexto doutrinário, verifica-se que a liberdade religiosa, por sua natureza complexa, sintetiza as liberdades de crença, de culto e de organização religiosa.

Quanto a relação Estado-Igreja três sistemas são observados: a confusão, a união e a separação, cada qual com suas gradações. Na confusão o Estado se confunde com determinada religião [...]. Na hipótese da união, verificam-se relações jurídicas entre Estado e determinada Igreja no concernente a sua organização e funcionamento [...]. Com a separação entre a Igreja e o Estado [...] o Estado brasileiro tornou-se laico, admitindo e respeitando todas as vocações religiosas (SILVA, 2005, p. 251).

Do ponto de vista da afirmação do Estado Laico Brasileiro, no seu percurso histórico, compreendido entre 1890 aos dias atuais, iniciando-se com a lavra do Decreto nº 119 – A, de autoria do então deputado Ruy Barbosa, as relações entre Estado e Igreja desenvolveram-se no sentido de uma separação mais rígida para um sistema que admite certos contatos. Nessa direção, cede espaço para a ‘laicidade colaborativa’, de modo que não resulte em discriminação entre as várias religiões. Dessa forma, é vedada aos entes federados – união – estados e municípios, no art. 19, I, “estabelecer cultos religiosos ou igrejas, subvencioná-los, embaraçar-lhes o funcionamento ou manter com eles ou suas representantes relações de dependência ou aliança, ressalvada, [...] a colaboração de interesse público” (BRASIL, 1988).

Nesse contexto, em todos os sistemas políticos que adotam o regime de separação entre Estado e Igreja (sistema de laicidade), preceitua-se que a sua primeira característica é a separação entre os poderes religioso e político. No entanto, na ‘laicidade colaborativa’, a separação entre os poderes religioso e civil pressupõe o reconhecimento da ordem transcendente como sendo um equivalente ao secular, ambos engajados na busca do bem comum. Portanto, o bem comum se constitui no fim último, tanto do Estado como da Igreja; eles se encontram, abraçam-se mutuamente, firmando compromissos para a promoção da dignidade da pessoa humana. Assim, ganha relevância o reconhecimento que a Igreja possui um espaço jurisdicional próprio, para que a organização religiosa possa florescer na sociedade política sem intromissão descabida por parte do Estado.

Nessa relação, advoga-se que o esclarecimento sobre os paradigmas que modelam a relação entre a Igreja e o Estado são fundamentais, em termos de afirmação de uma laicidade positiva que valoriza a dignidade da pessoa humana de forma integral. Isso

implica na efetivação da laicidade colaborativa no que concerne à separação, liberdade, colaboração, benevolência, igual consideração e neutralidade.

A laicidade colaborativa tem como base: primeiro, a separação dos poderes religioso e temporal; segundo a liberdade de atuação de cada poder, cada um em sua esfera de competência; terceiro, a benevolência estatal para com o fenômeno religioso e para com as organizações religiosas; e quarto, colaboração entre eles. [O quinto individualizador] é a eficiência prática de todas as características anteriores, em que todas as religiões [devem] ser destinatárias de igual consideração por parte do Estado [...] (REGINA; VIEIRA, 2021, p.155).

Sobre as propostas pedagógicas das escolas indígenas, podemos compreender como um ensino diferenciado e específico, com fundamento na valorização da cultura indígena de acordo com as especificidades da localidade indígena. Além disso, a inclusão da tradição indígena no espaço escolar influenciou na construção do currículo e na organização da prática pedagógica do Ensino Religioso nas escolas indígenas.

Segundo Pimenta e Severo (2001, p. 269), a escola é compreendida como uma instituição concreta que traduz, antes de tudo, as expectativas das pessoas que a ela se vinculam. Sendo assim, a educação proporciona a

[...] transformação das pessoas que transformam o mundo em uma relação dialética e que a escola deve favorecer a educação de pessoas no sentido de construção de uma sociedade mais igualitária, mais justa, menos desigual na qual se respeitam as diferenças e se valorizam as diversas culturas (PIMENTA; SEVERO, 2021, p. 269).

Compreende-se, por currículo, território disposto em regiões disciplinares, historicamente constituídas sob a égide dos conhecimentos científicos, transversalizados por conhecimentos emergentes, que buscam legitimidade científica e pedagógica, tensionados, cotidianamente, por conhecimentos outros, internos e externos à escola, que se emolduram na prática pedagógica, em contextos de disputas diversas, balizadas por uma concepção de mundo, ser humano, educação e escola. Arroyo (2011, p.10) identifica o currículo como o espaço e tempo no qual educadores e educandos vivenciam suas “realizações, mal-estares e até as crises da docência”. Afirma que, nestes espaços-tempos, “mestres e alunos experimentam frustrações, desânimos, incertezas, cansaço, mas também vivenciam realizações, compromissos ético-políticos” que vão configurando outros sujeitos.

O currículo ainda pode ser compreendido como conhecimento, historicamente construído e selecionado para ser escolarizado. A prática pedagógica, compreendida

enquanto os processos educativos em sua execução, condensa a diversidade de práticas empreendidas no espaço educativo.

Neste caso, “[...] a função da escola é, por meio de um currículo vivido, possibilitar que se reconstruam os saberes socialmente valorizados para uma participação ativa no mundo [...]” (CANDAU, 2012, p. 681). Além disso, que possa abarcar todas as potencialidades humanas, em comunicação com a poesia, com a arte, com a medicina e com a espiritualidade. Assim sendo, o conhecimento escolar ganha sentido quando possibilita ao educando e ao educador – educador-educando/educando-educador – transitar melhor no mundo.

Vislumbram-se, portanto, as possibilidades de efetivação de uma escola que questiona o eurocentrismo e (re) afirma no seu cotidiano a “pluralidade epistêmica presente nos diversos grupos humanos. [Que acolhe] “as contribuições do eurocentrismo, mas nega sua universalidade. [Impondo o diálogo necessário] “com outras epistemologias que foram negadas, inferiorizadas ou mesmo destruídas. Assim, impulsiona “uma nova perspectiva para se conceber e desenvolver os currículos escolares” (CANDAU, 2012, p. 681).

Com relação a proposta pedagógica, no caso das escolas indígenas, entende-se que seu processo de construção se inicia com a partilha de concepções, chegando-se a acordos razoáveis para permitir o diálogo. A primeira questão que nos parece ser desencadeadora de consensos conceituais é sobre a finalidade da escola: Para que deve servir nossa escola? Dessa questão, derivarão várias outras: O que é educação? O que é o ser humano? Qual é a relação entre as pessoas e a sociedade? O que é o conhecimento escolar? Qual é a finalidade desses conhecimentos para além do propedêutico? Como se aprende? Como se avalia? Que sociedade pretendemos ajudar a construir? Qual é o nosso conceito de educação? Que perspectiva teórica responde melhor essa questão? Onde estamos e onde queremos chegar? (PIMENTA; SEVERO, 2021).

Assim concebida, pode-se concluir que ela expressa o sonho (marco doutrinário); expressa a realidade (marco diagnóstico); e também expressa (define) um conjunto de ações, com vista à intervenção, com o objetivo de aproximar a realidade concreta da realidade sonhada (marco pedagógico). Dessa maneira, a escola afirma-se com

um pé na utopia e outra realidade, partindo-se da escola que se tem à escola sonhada. “Porque o que se chamavam homens/Também se chamava sonhos/E sonhos não envelhecem (ARROYO, 2011).

Essa pesquisa é fundamentada no Ensino Religioso e, de maneira objetiva, nas discursões sobre a formação dos professores indígenas e suas respectivas práticas docentes no Ensino Fundamental, em escolas, nas quais o esquema ação-reflexão-ação aborda os conteúdos escolares com o propósito de demarcar a identidade e a especificidade requerida pelos povos indígenas, entranhadas nas lutas-conquistas. Nas escolas indígenas, identificam-se nas mudanças curriculares a existência da articulação dos conhecimentos comunitários indígenas com outros conhecimentos, consubstanciados no Currículo de Pernambuco (2019).

Percebem-se reflexões da comunidade indígena sobre os conteúdos que serão vivenciados durante o ano letivo, pois há sempre a presença da liderança, seja cacique, pajé ou a liderança daquela aldeia presente na escola, pelo menos uma vez na semana, a fim de compartilhar os seus conhecimentos sobre a tradição e espiritualidade do seu povo.

Os povos indígenas entendem a importância do uso dos conteúdos específicos para sua etnia. Nisso, inclui-se a atenção sobre componente curricular do Ensino Religioso com a necessidade de inserir na reflexão dos conteúdos relacionados à identidade e alteridade, manifestações religiosas, crenças religiosas, espiritualidades e filosofias de vida nas suas práticas pedagógicas, tornando uma escola forte e igualitária.

Sobre a espiritualidade, lideranças indígenas, nas suas formações discursivas, afirmam que o fato de membros da comunidade étnica frequentarem igrejas de denominações diversas, instaladas em áreas contíguas aos seus territórios, não militam em desfavor da tradição indígena. Nessa perspectiva, endossamos as contribuições de Wilber (2008), quando afirma ser a cada dia mais comum pessoas dizerem que são ‘espirituais’, contudo, não ‘religiosas’. Oportunamente, o autor, anteriormente referenciado, corrobora para a definição e distinção entre espiritualidade e religião. Assim, preleciona:

A ideia geral é que “religioso” diz respeito às formas institucionais de religião – seus dogmas, mitos, crenças obrigatórias, seus antigos e desgastados rituais; enquanto o espiritual significa valores pessoais,

percepção presente, realidades internas e experiências diretas. É claro que alguns aspectos das religiões são espirituais [...]. Espírito pode significar experiência direta de um fundamento do Ser. Pode significar qualquer coisa que expresse o interesse último da pessoa. Pode significar o que quer que dê a vida um senso de unidade ou de transcendência. Pode significar a natureza e a condição mais profunda da pessoa (WILBER, 2008, p. 194).

Dessa feita, ressalta-se a importância da contribuição desse autor para a compreensão e distinção entre religião e espiritualidade, bem como de que existem pessoas que possuem espiritualidade e professam religião; pessoas que professam religião, mas não são espiritualizadas; e pessoas que professam religião e são espiritualizadas. Dessa forma, religião e espiritualidade, nas suas relações complexas, não se opõem, complementam-se, posto que a espiritualidade poderá ser o caminho para a religião, da mesma forma que a religião poderá ser o caminho para a espiritualidade. Ambas se dispõem à construção humana, tendo-se em vista o seu inacabamento e inconclusão.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Federal nº 9.394/1996, a educação é compreendida enquanto prática social, destinada ao pleno desenvolvimento da pessoa humana, tendo-se em vista a qualificação para o mundo do trabalho e o prepara para o exercício da cidadania. Logo, verifica-se que, de acordo com o diploma legal citado, o Ensino Religioso integra o núcleo de conteúdos e saberes voltados à formação para a cidadania.

Nesse enredo, Candau (2012) propõe a construção de um projeto educativo que questione as diferenças e as desigualdades construídas ao longo da história entre diferentes grupos socioculturais, sejam elas de natureza étnico-raciais, de gênero, de orientação sexual, religiosa, entre outras; pautando-se na assunção das diferenças e das diversidades como constitutivas da democracia, necessárias a construção de novas relações verdadeiramente igualitárias entre os diferentes grupos socioculturais, o que supõe empoderar aqueles que foram historicamente inferiorizados.

Portanto, o fortalecimento dos sujeitos silenciados é fundamental para a afirmação de processos educativos democráticos, orientados à construção de relações sociais justas e que reconheçam o potencial de todos e todas, individual, comunitária e coletivamente. Por fim, entende-se que a educação para a cidadania se entrelaça à

educação para a democracia, atrelada à uma concepção de sociedade em que todos e todas tenham respeitados os direitos à vida e à dignidade.

Os conteúdos do Ensino Religioso são vivenciados dentro das escolas indígenas, na beira do rio, nas grotas e nos terreiros, assim como ocorreu em outrora quando o projeto de “escola” foi iniciado com os padres Jesuítas. O Ensino Religioso, iniciado no Brasil pelos padres jesuítas na formação dos indígenas, passou por diversos períodos históricos, entretanto, as raízes de um povo sempre serão preservadas através da memória e da oralidade (MELIÁ, 1993).

Darcy Ribeiro assevera sobre a formação da identidade do povo brasileiro que, historicamente, contém como legado a cultura, a alimentação, a linguística, a religião e outras, sendo resultado de um povo miscigenado que impulsionou uma ruptura da unicidade do eurocentrismo para hoje termos a possibilidade de conhecer, compreender, valorizar e celebrar as crenças religiosas e as filosofias de vida presentes no mosaico religioso brasileiro, característicos dos territórios indígenas.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto no corpo deste texto, partimos do princípio de que a escola indígena foi ressignificada, com rupturas na ideologia do dominador, possibilitando processos de reestruturação do conhecimento indígena. A referida reestruturação também necessita ser humanizada, destacando-se, neste processo, a necessidade da inserção do etnoconhecimento na escola indígena como fundamental para o fortalecimento identitário de cada povo (SPINASSÉ, 2006).

É neste entendimento que encontramos respostas para o nosso olhar sobre as escolas indígenas, que se encontram enquanto espaço educativo na busca de dispositivos pedagógicos, com o intuito de socializar e preservar a história indígena, além de compreender que esses foram os precursores deste país.

Dessa forma, a constituição de uma escola específica e diferenciada, materializada a partir de um currículo com interfaces na cultura indígena, não se reduz apenas ao resgate das tradições dos ancestrais indígenas. Compreendemos que a formação de professores/as indígenas favorece o entendimento de um conhecimento específico presentes na cultura, albergados de forma privilegiada nos cânticos religiosos próprios

a cada povo, condensados no “mosaico religioso” que caracteriza a identidade religiosa dos povos indígenas em Pernambuco e, por extensão, a identidade religiosa do povo brasileiro. Nos trânsitos entre os conhecimentos científico, filosófico e teológico o “conhecimento abissal” continuará se autorregulando e se autorreproduzindo, postulando, assim, “resistência epistemológica”, dado não existir “justiça social global sem justiça cognitiva” (SANTOS, 2007, p.78).

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2011.

BRASIL. **Constituição Federal Brasileira**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Resolução CEB/CNE nº03/1999**. Brasília: SEF/MEC, 1999.

CANDAU, Vera Maria. Diferenças, educação intercultural e decolonialidade: temas insurgentes. Rev. **Espaço do Currículo**, João Pessoa, v.13, n. Especial, p. 678-686, dez., 2020.

GUARANY, Vilmar. Legislação em Educação Escolar Indígena. In: GRUPIONI, Luís Donisete Benz; SECCHI, Darci; GUARANY, Vilmar Martins Moura (Org.). **Legislação Escolar Indígena**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação, 2002.

LETT, James. Emic-etic distinctions. In: LEVINSON, David; EMBER, Melvin (Eds.). **Encyclopedia of cultural anthropology**. New York: Henry Holt and Company, 1996.

MELIÁ, Bartolomeu. **Ação pedagógica e alteridade**: por uma pedagogia da diferença. Caderno de Educação básica (série de institucional), Brasília, v.2, 1993.

PIMENTA, S. G.; SERVERO. J.L.R.L. **Pedagogia**: teoria, formação, profissão. São Paulo: Cortez, 2021.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro**: a formação e o sentido do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para Além Do Pensamento Abissal: Das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos Estudos**, 79 II, nov. 2007

SILVA, José Afonso da. **Curso de Direito Constitucional Positivo**. São Paulo: Malheiros Editores, 2005.

SECCHI, Darci. Apontamentos acerca da regularização das escolas indígenas. In: GRUPIONI, Luís Donisete Benz; SECCHI, Darci; GUARANY, Vilmar Martins Moura (Org.).

Legislação Escolar Indígena. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação, 2002.

OREY, Daniel Clark; ROSA, Milton. O campo de pesquisa em etnomodelagem: as abordagens êmica, ética e dialética. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 38, n. 04, p. 865-879, out./dez. 2012.

PERNAMBUCO. **Currículo de Pernambuco para Ensino Fundamental.** Recife: Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco, 2019.

SPINASSÉ, Karen Pupp. Os conceitos Língua Materna, Segunda Língua e Língua Estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no Sul do Brasil. **Revista Contingentia**, 2006, Vol. 1, nov. de 2006.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des) de el insurgir, re-existir y re-vivir. UMSA – **Revista (entre palavras)**, Fortaleza, v.2 de mar. de 2023.

WILBER, Ken. **A visão integral:** Uma introdução à revolucionária abordagem integral da vida, de Deus, do universo e de tudo mais. São Paulo: Cultrix, 2008.